

BNCC, Educação Infantil e as intervenções do mercado: alguns apontamentos

 Anna Thércia José Carvalho de Amorim¹,  Marco Aurélio Gomes de Oliveira²

¹ Universidade Federal de Viçosa - UFV. Departamento de Educação. Avenida P H Rolfs, s/n. Viçosa - MG. Brasil.

² Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT.

Autor para correspondência/Author for correspondence: anna.amorim@ufv.br

RESUMO. O presente artigo tem como objetivo abordar e analisar as competências na Educação Infantil – direitos de aprendizagem – ainda que de forma incipiente e como elas estão descritas nos documentos pedagógicos. A metodologia utilizada para este fim permeou-se pela abordagem qualitativa subsidiada em Bardin (1977) com recorte para revisão bibliográfica e análise documental. O trabalho encontra-se subdividido em quatro tópicos, são eles: o primeiro, em que apresentamos os documentos que serão analisados e o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o segundo tópico, na qual deixamos em evidência os seguintes termos: as competências, habilidades, atitude e experiência, estes constam nos documentos que subsidiam a educação básica, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e a BNCC, já no terceiro momento problematizamos a intervenção do mercado na educação pública. Por último, evidenciamos as fragilidades da educação causadas pelas intervenções do mercado por meio das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: BNCC, educação infantil, direitos de aprendizagem, competências.

BNCC, Early Childhood Education and market interventions: some notes

ABSTRACT. This article aims to address and analyze the competencies in Early Childhood Education - learning rights - even if incipiently and how they are described in pedagogical documents. The methodology used to this end was permeated by the qualitative approach subsidized by Bardin (1977) with a cut to literature review and document analysis. The work is divided into four topics, they are: the first, in which we present the documents that will be analyzed and the process of construction of the Common National Curricular Base (BNCC), the second topic, in which we highlight the following terms: skills, abilities, attitude and experience, these are contained in the documents that subsidize basic education, as the National Curriculum Guidelines for Education and the BNCC, already in the third moment we problematize the market intervention in public education. Finally, we highlight the weaknesses of education caused by market interventions through public educational policies.

Keywords: BNCC, child education, learning rights, skills.

BNCC, Educación Infantil e intervenciones de mercado: algunas notas

RESUMEN. Este artículo pretende abordar y analizar las competencias en Educación Infantil -derechos de aprendizaje- aunque sea de forma incipiente y cómo se describen en los documentos pedagógicos. La metodología utilizada para este fin fue permeada por el abordaje cualitativo subsidiado en Bardin (1977) con corte de revisión de literatura y análisis de documentos. El trabajo se subdivide en cuatro temas, ellos son: el primero, en el cual presentamos los documentos que serán analizados y el proceso de construcción de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), el segundo tema, en el cual dejamos en evidencia los siguientes términos: habilidades, destrezas, actitud y experiencia, estos están contenidos en los documentos que subsidian la educación básica, como los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación y las BNCC, ya en el tercer momento problematizamos la intervención del mercado en la educación pública. Por último, destacamos las debilidades de la educación causadas por las intervenciones del mercado a través de las políticas públicas educativas.

Palabras clave: BNCC, educación infantil, derechos de aprendizaje, competencias.

Introdução

Neste trabalho iremos abordar e analisar as competências/direitos de aprendizagem na Educação Infantil e como estão descritas nos documentos oficiais, para então, partirmos para uma análise mais aprofundada. Na busca pela compreensão do assunto exposto neste texto utilizaremos os documentos seguintes: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular não é um documento que foi gestado recentemente, na Constituição Federal de 1988 já se pensava em uma base nacional. No Art. 210 da CF/88, afirma que “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” (Brasil, 1988, grifo nosso), sendo este um dos objetivos da BNCC. Na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 em seu Art. 26 também reforça a necessidade de uma base nacional comum afirmando que a educação básica deve ter uma base nacional comum a ser complementada em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. (Brasil, 1996).

Já em 2014 com o novo Plano Nacional de Educação (PNE) é reafirmado a necessidade de implementar uma BNCC por meio da meta 7 do PNE e estratégia 7.1, que estabelece uma pactuação destinada ao ensino fundamental e médio que, posteriormente, se estendeu para toda a educação básica:

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 p. 61, grifo nosso).

Posteriormente, com a aprovação do PNE em 2014, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) instituiu por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, uma comissão de especialistas, composta por 116 membros, incluindo professores de 34 universidades e também das redes estaduais de todo o país com a finalidade de construir a BNCC.

Não se pode deixar de mencionar que no ano de 2016 ocorreu uma mobilização de vários estudantes e professores de todo o país a fim de contribuir com a primeira versão da BNCC, contabilizando um total de 12 milhões de subsídios. Em agosto desse mesmo ano começa a redação da segunda versão, para finalizar esse processo, em abril de 2017, o MEC

entregou a terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que, com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 instituiu e implementou a atual BNCC.

Assim, os documentos citados serão analisados de acordo com o segmento que compete a esse trabalho, que é a Educação infantil. Cabe aqui ressaltar que as competências descritas como direitos de aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI) – conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se – estão inseridas nos campos de experiências – 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. De acordo com a BNCCEI é por meio desses campos de experiências que a criança se desenvolve afirmando que:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que **acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes**, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2017, p. 40, grifo nosso).

Quanto aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a BNCCEI que:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, 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, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 38, grifo do autor).

Se observarmos o que a BNCC propõe quanto aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento fica perceptível uma finalidade mais prática e com um objetivo mais direcionado a instigar a criança a resolver problemas que surjam no seu dia a dia.

Para a elaboração deste trabalho utilizamos uma abordagem qualitativa com recorte metodológico para pesquisa bibliográfica e análise documental, sendo esta “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 1977, p. 45). Para tanto, este trabalho está subdividido em quatro momentos, a começar por esta introdução.

No segundo tópico que sucede esta introdução, intitulado “Educação Infantil e a proposta dos documentos legais” apresentamos o conceito de competência e de outros termos

imbricados a este que reforçam um ensino voltado para a prática. No terceiro tópico intitulado “Educação Infantil e os (des)prazeres do mercado” propõe-se evidenciar como o termo competência e seus parceiros (*sic*) presentes nos documentos direcionados à educação estão a serviço do mercado capitalista. O quarto tópico são as “Considerações finais”, onde evidenciamos as fragilidades da educação causadas pelas intervenções do mercado por meio das políticas públicas educacionais.

Educação infantil e a proposta dos documentos legais

A educação infantil como etapa obrigatória da educação básica foi uma conquista obtida por meio da sociedade civil organizada em fóruns, por meio das lutas das mulheres, dos partidos populares, tendo contribuição da crescente urbanização e também da participação das mulheres no mercado de trabalho. Assim, a LDB nº 9.393/96, ratifica a Educação Infantil como dever do Estado e direito de todos. Porém, além de não termos uma universalização do acesso a essa etapa, ainda temos dois perfis de instituições: creches para classes populares e pré-escolas designadas às crianças de classe social com mais possibilidades econômicas. (Abramowicz, 2003).

Atualmente, a Educação Infantil é regida, basicamente, no tocante ao currículo escolar, por três legislações, sendo estas, as DCNEI’s (2010), BNCCEI (2017). Com as DCNEI’s que são utilizadas para nortear as escolas na elaboração de suas propostas pedagógicas, sendo esta “[...] o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (Brasil, 2010, p. 13). Deste modo, as propostas pedagógicas devem garantir que as escolas cumpram sua função sociopolítica e pedagógica da seguinte forma:

- ✓ Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos **civis, humanos e sociais**;
- ✓ Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- ✓ Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- ✓ Promovendo a **igualdade de oportunidades educacionais** entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- ✓ Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a **democracia**, a sustentabilidade do planeta e com o **rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa** (Brasil, 2010, p. 17, grifo nosso).

De acordo com o excerto acima, pode-se perceber que as propostas pedagógicas devem ter como objetivo uma educação em que as crianças possam usufruir de seus direitos, ampliar seus saberes e também promover a igualdade de oportunidades para todos. Neste sentido, o documento supracitado também aborda que as práticas pedagógicas devam garantir experiências que:

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- ✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- ✓ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras. (Brasil, 2010, p. 25).

Ao observarmos as experiências acima percebe-se que elas são muito descritivas e objetivas, explanam muito bem o que querem alcançar, pode-se refletir que algumas delas possam estar além da realidade de algumas escolas. Mesmo apresentando experiências a serem alcançadas, nem as DCN's e muito menos a BNCC trazem o significado do termo. Atinente a isso no glossário da UNESCO, **experiência de aprendizagem** significa:

Ampla variedade de experiências que perpassam diferentes contextos e ambientes e transformam as percepções do aluno, facilitam a compreensão conceitual, produzem qualidades emocionais e **nutrem a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes**. Em contextos educacionais, experiências de aprendizagem idealmente são desafiadoras, interessantes, ricas, atraentes, significativas e **apropriadas às necessidades do aluno**. (Unesco, 2016, p. 49, grifo nosso).

No que concerne à experiência, no dicionário *on-line* Aurélio¹ é o “conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência: experiência de vida; experiência de trabalho”. Mesmo o glossário da UNESCO abordando experiência de aprendizagem

percebemos que é evidenciada a necessidade do aluno, suas habilidades e atitudes, assim, fortalecendo um conhecimento tácito. Na BNCC competência é apontada como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes** e valores para **resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho**” (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso), corroborando com o conceito de experiência apresentado anteriormente. Quanto às competências o glossário da UNESCO evidencia que:

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, grifo do autor).

O excerto acima associa competência à habilidade, sendo habilidade a qualidade de uma pessoa em ser hábil em alguma coisa, que se assemelha em saber fazer bem, ser capaz de realizar alguma tarefa com eficácia. Para o glossário da UNESCO habilidade significa que:

É a capacidade, a proficiência ou a destreza para desempenhar tarefas, derivada da educação, da formação, **da prática ou da experiência**. Pode possibilitar a aplicação prática de conhecimentos teóricos a tarefas ou situações particulares. Mais amplamente, inclui comportamentos, **atitudes** e atributos pessoais que tornam indivíduos mais efetivos em determinados contextos, como educação e formação, **emprego** e engajamento social (Unesco, 2016, p. 52 grifo nosso).

O conceito de habilidade apresentado no glossário da UNESCO ratifica uma aprendizagem por aprender a fazer, visto que as crianças deverão aprender a desempenhar tarefas, aplicar os conhecimentos na prática e aprender a lidar com sua subjetividade devido a “aprendizagem” de comportamentos, atitudes e atributos.

Pensa-se que, falar de competência na Educação Infantil é um equívoco, mas, neste trabalho tentaremos evidenciar que o termo competência perpassa por toda a Educação Básica, a iniciar pela Educação Infantil, na qual a própria BNCCEI faz referência ao uso de sinônimos, por isso:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes **o desenvolvimento de dez** competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, **os direitos de aprendizagem e desenvolvimento** (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso).

Imiscuídos às competências, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento também estão intimamente ligados ao saber fazer, deste modo, a Educação Infantil segue um roteiro permeado pelas habilidades renomeadas para campos de experiências nessa etapa do ensino. Diante disso, a BNCCEI aborda que a Educação infantil está estruturada em cinco campos de experiências os quais “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40), afirmações baseadas no que está proposto nas DCNEI’s.

Com base no que foi proposto neste tópico percebe-se a interligação dos termos apresentados e como seus significados estão direcionados a aprendizagens práticas, permeados pelo desenvolvimento de habilidades subsidiadas nas experiências dos alunos, procurando torná-los competentes para desenvolverem tarefas no seu dia-a-dia e no mundo do trabalho, não abordando uma formação social e política.

Diante do que foi apresentado até aqui trazemos, então, a crítica levantada por Gramsci ao afirmar que na sociedade capitalista “a divisão da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se aos dominantes e aos intelectuais” (Gramsci, 1991, p. 118), evidenciando também que a escola deve, de maneira justa, equilibrar “o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2000, p. 33), para que possa haver uma formação omnilateral do indivíduo.

O autor, neste sentido, não propõe uma educação subordinada ao capitalismo, mas sim, uma educação que dê possibilidade ao educando de ter uma visão crítica das relações que o envolvem. Para Machado (1991):

Gramsci não cogita da inserção dos alunos no sistema produtivo, como condição para que esta relação aconteça e nem tampouco procura **subordinar o ensino à produção**. A atividade escolar teria seu espaço próprio e sua dinâmica peculiar, o que não implica necessariamente o seu distanciamento da vida. Haveria, no entanto, uma trajetória específica do processo de aprendizagem, intencionalmente planejada de forma a possibilitar a passagem da fase da escola ativa, onde fundamentalmente o aluno é colocado em contato com a herança cultural, para o momento da escola criadora, capaz de desenvolver sua personalidade e autonomia (Machado, 1991, p. 160, grifo nosso).

Nesta perspectiva, Gramsci propõe uma escola que possa oferecer uma educação que, de forma concomitante, propicie uma união entre trabalho intelectual e trabalho industrial, diferentemente do que acontece hoje.

Percebemos então, que a educação não é um treino para desenvolvimento de habilidades e/ou competências para o mercado de trabalho, mas, uma construção de saberes que, o indivíduo como sujeito histórico, por meio do trabalho, produz suas condições objetivas de vida.

Educação infantil e os (des)prazeres do mercado

Neste tópico observaremos qual é o papel das competências dentro da Educação Infantil e as intervenções do mercado que afetam na construção do ensino-aprendizado. A princípio, realizaremos uma breve contextualização sobre a transição das competências do meio profissional para o âmbito educacional, depois refletiremos sobre a lógica da “pedagogia das competências”.

Na década de 1970 ocorreu uma reestruturação nos meios de produção que afetou toda a classe trabalhadora. O processo de automação e introdução de tecnologias nas fábricas foram os principais fatores para um desemprego estrutural que levou os trabalhadores a procurarem incessantemente uma qualificação para ocuparem os novos postos de trabalho, onde, “... não basta[va] ser qualificado, [era] preciso ser competente” (Tomasi, 2004, p. 9). O mercado de trabalho procura trabalhadores com um novo perfil, devendo o indivíduo ser polivalente, adaptando-se rápido em diversos postos de trabalho para não atrapalhar a produção, conviver no coletivo e que “vista a camisa da empresa”.

O novo perfil de trabalhadores exigidos pelo mercado demanda novos desafios aos sistemas de ensino que, por meio das políticas públicas educacionais implementadas por organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM) buscam controlar os currículos e desenvolver nas escolas o aprender a fazer, “a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe” (Delors, 1998, p. 101). Por conta desta intervenção do mercado na educação temos várias reformas educacionais acontecendo como, por exemplo, o Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular que tem como finalidade desenvolver competências que:

... inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (Brasil, 2017, p. 8).

Como o excerto acima ratifica, o desenvolvimento das competências irá perpassar por toda a educação básica, a fim de que os alunos aprendam a usar técnicas que possam ser adaptadas às imprevisibilidades típicas de um ambiente de trabalho, assim a noção de competência aparece de forma inseparável da ação (Costa, 2007). Segundo Isamber-Jamati:

As competências dizem respeito ao uso de técnicas definidas que, embora não tenham sido criadas pelo indivíduo, são por eles usadas e podem ser adaptadas às situações. A noção de competência está associada à execução de tarefas complexas, organizadas e que exigem uma atividade intelectual importante. Tarefas são realizadas por especialistas. O incompetente não possui o saber e o saber fazer, ou possui incompletamente (Isamber-Jamati, 1994, p. 105).

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. Nesta perspectiva, Delors (1998) apresenta os quatro pilares da educação que “devem transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors, 1998, p. 89) sendo: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. Se compararmos o pilar **aprender a viver junto**, o direito de aprendizagem **conviver** e a **competência geral 9**, respectivamente, fica evidente que se assemelham:

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (Delors, 1998, p. 102, grifo do autor).

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o **respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas** (Brasil, 2017, p. 38, grifo nosso).

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o **respeito ao outro** e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da **diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas** e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10, grifo nosso).

Percebe-se, então, que todos têm a mesma finalidade que é desenvolver na criança/adolescente a capacidade de conviver no coletivo, de se relacionar e compreender o outro, de conhecer a si próprio e ao outro sempre respeitando as diferenças. No entanto, para Ramos (2002, p. 407) “a noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações”.

Mesmo a educação infantil não estando diretamente ligada ao mercado como o ensino médio, por exemplo, já sofre com suas intervenções. A criança que está na educação infantil não jaz ali para somente desenvolver competências e habilidades, mas para se desenvolver como cidadão de direitos e deveres, com o intuito de aprender a ocupar o espaço social, ser crítico, conhecer diversas culturas, inclusive a sua e valorizar-se como ser humano, portanto a criança deve ter uma formação humana e política, um desenvolvimento omnilateral, mas a educação por competências é “descrita em termos comportamentais como aquilo que é esperado do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar” (Macedo, 2018, p. 32), dessa forma, retirando do aluno a oportunidade de fazer uma leitura crítica da realidade a qual pertence.

Neste sentido Freire (1996) afirma que “**formar** é muito mais do que puramente **treinar** o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996, p. 9). Para os reformadores empresariais “a formação humana está limitada à ideia de desenvolvimento cognitivo, sem levar em conta as demais dimensões do crescimento da criança” (Freitas, 2016, p. 144). Pensando em uma educação que ajude o estudante a construir uma visão crítica e a se portar na sociedade como ser de direitos e deveres Freire (1987) afirma que:

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (Freire, 1987, p. 6).

A educação deve oferecer às crianças condições para que façam suas escolhas com consciência, que descubram-se enquanto sujeitos históricos para que não sejam oprimidos e vivam na alienação. Desta forma, compreende-se que a pedagogia das competências por ter a finalidade objetiva de desenvolver habilidades e competências para o dia a dia, não terá seu foco voltado para trabalhar a emancipação humana a qual possibilita o homem exercer sua humanidade.

Outro fator que merece ser destacado no que diz respeito a esse fortalecimento da individualidade é a conquista por mérito, se uma criança desenvolve/alcança uma competência é porque ela mereceu, foi por mérito dela, mas as crianças são heterogêneas e o percurso por elas realizado deve ser levado em consideração, suas dificuldades, suas realidades e não somente o fim no qual ela chegou. Concernente a essa ideologia meritocrática Cavalcante (2018) ratifica que:

... costuma-se operar com a ideia de que existe uma noção geral de **desempenho** em sociedades capitalistas ou na “ordem social competitiva”, a partir da qual os indivíduos em sociedades formam suas ações e baseiam suas avaliações morais. O efeito dessa ideologia em geral seria o de construir uma base valorativa que justifica e naturaliza a posição social desigual de cada um em razão de uma desigualdade anterior, qual seja, a diferença de esforços e competências que cada indivíduo “investiu” em sua formação, o que explicaria, para dominantes e dominados, as razões que colocam uns, e não outros, em posições superiores na escala social (Cavalcante, 2018, p. 109, grifo do autor).

De acordo com o texto citado acima o que não é levado em consideração é o ponto de partida de cada criança e os percalços que cada uma passa. Uma criança que está inserida em um contexto de desfavorecimento econômico e/ou desestruturação familiar, por exemplo, pode se esforçar muito mais para atingir uma competência, enquanto outra criança “iniciando de um ponto de partida se valendo de conhecimentos e hábitos incorporados no âmbito familiar e não apenas na escola, pode ter despendido um esforço muito menor e, mesmo assim, ter atingido uma marca mais alta” (Cavalcante, 2018, p. 11).

Desta forma, percebe-se que as políticas educacionais não levam em consideração as variadas realidades existentes fora dos muros da escola, passando a responsabilidade do sucesso ou fracasso única e exclusivamente ao estudante dando espaço para uma justificção pela tamanha desigualdade que assola o país.

A BNCC que diz buscar uma educação igual para todos, não se atentou para os inúmeros jovens e crianças que ocupam as escolas e vivenciam diversas realidades que uma base nacional comum curricular, infelizmente, não irá abarcar tamanha diversidade, muito menos formar cidadãos críticos, assim, reforçando a “falsa igualdade”. Neste sentido Farias (1990, p. 111, grifo nosso) afirma que “na lógica dos liberais, os **indivíduos se tornariam iguais** por convenção e direito legal, apesar de serem diferentes uns dos outros pela própria lei natural, quer dizer, pelas diferenças físicas e biológicas, possuindo, por consequência, atributos diversos”. Vale questionarmos essa seara de igualdade, equidade e qualidade a qual a BNCC faz tanta referência, questionarmos o porquê muitos alunos poderão usufruir de todas

as competências postas no documento e outras não, arguirmos o porquê de trabalhar competências desde a educação infantil se estas são para desenvolverem habilidades para o mercado de trabalho. Quais crianças serão “apagadas” em tempos de BNCC? Neste sentido, para Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016):

Desde o início há que se afirmar que a multiplicidade é sempre heterogênea e o que se fere imediatamente na tentativa de homogeneização é a diferença. A presunção do comum esbarra naquilo que não é suportável e que não pertencente a todos, isto é, o que é colocado no lugar da diferença. **A questão que se coloca é que uma base unificada instaura um modelo e faz tudo caminhar para uma determinada finalidade, subordinada a determinados processos.** É preciso enfatizar que a perspectiva universal não é dada a priori, ela foi produzida como verdade e como valor que se supõe e se arroga como universal. A questão que se coloca é: por que a diferença necessita ser expurgada da educação? **E por que a Educação Infantil necessita de uma base comum?** (Abramowicz, Cruz & Moruzzi, 2016, p. 49, grifo nosso).

Levando em consideração as particularidades de cada criança e suas limitações, podemos refletir sobre como é complicado para um professor acompanhar uma turma de estudantes na educação infantil, perceber as dificuldades de cada uma e se todos alcançaram as competências exigidas ou não, quais foram suas maiores dificuldades no percurso trilhado, quais estratégias utilizaram e se ao partir, alguma criança estava em situação de privilégio, ou seja, se estava mais preparada que as outras para alcançar o que lhes foi proposto.

Perrenoud (2000, p. 42, grifo nosso) afirma que “a progressão da classe não é mais a única preocupação. O movimento **rumo à individualização** dos percursos de formação e à pedagogia diferenciada levam a que se pense **a progressão de cada aluno**”, ratificando a ideia de individualização do ensino que é uma proposta da pedagogia das competências.

A pedagogia das competências também procura preparar o estudante para o novo mercado de trabalho completamente instável. Deste modo, com a desvalorização da qualificação o ensino por competências tomou uma proporção maior devido à sua valorização ao mercado de trabalho, podendo ser definidas como “saberes em ação”, que são um conjunto de saberes utilizados em dada situação, portanto, sendo uma mistura de saber e de comportamento. Assim, pensando em um dos pontos questionáveis da BNCC que é o acúmulo de conteúdos que não fazem sentido para as crianças e jovens e que, portanto, com um ensino mais objetivo esses estudantes teriam mais subsídios para vida e para o mercado de trabalho, sendo uma das finalidades das competências, ou seja, que os saberes fossem acompanhados de tarefas para que os alunos o concretizassem.

Uma preocupação válida sobre ensino por competências é que estas possam ser “a ante sala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas” (Abramowicz, Cruz & Moruzzi, 2016, p. 51), já que na educação infantil não se trabalha com disciplinas, mas, os campos de experiência podem somar positivamente para isso. Nesta mesma esteira de ensino por competências Zabala e Arnau (2014) afirmam que:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (Zabala & Arnau, 2014, p. 11).

Digamos, então que, não é só o ensino por competências que diminui a importância dos conteúdos curriculares e/ou sua inserção no âmbito educacional, mas o por quê de sua inserção ser inserida como único e principal meio de aprendizagem. Lembrando que a formação da criança não se dá somente por atitudes e procedimentos que serão aprimorados para o mercado de trabalho, mas por sua participação ativa no processo de sua formação, com idas e vindas, erros e acertos e principalmente, respeitando o modo de como essas crianças e jovens aprendem. Nessa mesma lógica Pereira (2007) informa que:

... as instituições educativas, nas suas diversas modalidades, exercem o papel de formar o indivíduo para construir o seu engajamento identitário no sentido de fortalecer as suas relações sociais com os outros e com a sociedade em geral, pela lógica da competitividade e do individualismo. Isto é, cada um passa a agir de acordo com os seus interesses, que inclui não somente os bens materiais, mas também o prestígio, o poder e o prazer. Nessa perspectiva, **o conhecimento pautado nos valores humanos**, tão necessários à sociedade, para orientar o cidadão a esclarecer seu pensamento e suas ações sobre as questões fundamentais da vida, infelizmente, **passa a ter um valor de uso como produto utilitarista e fragmentado e pouco valorizado** (Pereira, 2007, p. 5, grifo nosso).

Percebemos então, que a escola perde sua função de formar cidadãos para a vida e passa a formar exclusivamente pessoas para o mercado de trabalho e, como o excerto acima frisa, essa preparação ocorre nas diversas etapas do ensino. Com isso fica evidente que o conhecimento válido é aquele que pode/deve ser aplicado na vida, pode-se então, pensar na invalidação dos conteúdos que não serão “utilizados” na prática/tarefas do dia a dia, como os que nos ajudam a construir nossa personalidade, nossas ideias, posicionamentos e nossas crenças porque é algo subjetivo, é algo que nos constitui como ser humano, logo, não é palpável.

Perrenoud (1999, p. 2) levanta o seguinte questionamento: “de que adianta escolarizar um indivíduo durante 10 a 15 anos da sua vida se ele não é capaz de ‘resolver’ um contrato de seguro ou uma bula farmacêutica?” Para o autor, o desenvolvimento de habilidades e competências são indispensáveis durante o processo escolar da criança afirmando que é importante para a sua vida cotidiana. Em contrapartida a essas afirmativas do autor supracitado, Laval (2019) afirma que “o problema não é a supressão dos saberes, mas a tendência a vê-los somente como ferramentas ou estoques de conhecimentos operatórios utilizáveis para resolver problemas, tratar informações ou implementar projetos” (Laval, 2019, p. 81) deixando claro que os conteúdos escolares serão secundarizados e a escola será “obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde” (Laval, 2019, p. 81). Percebe-se, a “preocupação” em formar cidadãos que possam usufruir dessas competências que serão desenvolvidas ainda na escola. Deste modo, o ensino é esfacelado e racionalizado, desenvolvendo elementos isoláveis e “fatiando” o estudante.

Um ponto que merece destaque mesmo não sendo o foco deste trabalho é sobre qual educação vai para qual criança e Perrenoud afirma que “a relação entre o fracasso escolar e a origem social ainda continua forte” (Perrenoud, 1999, p. 71). O mesmo autor afirma que:

Os alunos melhor dotados em capital cultural e melhor acompanhados por suas famílias seguirão, de qualquer maneira, seu caminho, seja qual for o sistema educacional. Os alunos “médios” acabarão encontrando uma saída, ao preço de eventuais repetências ou mudanças de orientação. **À sorte dos alunos em reais dificuldades é que se pode medir a eficácia das reformas.** Eles terão alguma coisa a ganhar com uma redefinição dos programas em termos de competência? (Perrenoud, 1999, p. 71).

Com a afirmativa acima fica mais que comprovado que os alunos de classe socioeconômica desfavorecida estão à mercê das reformas educacionais, visto que eles não são dotados de capital culturalⁱⁱ, dificilmente são acompanhados pelos pais e não terão uma saída. Diante disso, o que esses alunos têm a perder com as reformas educacionais? O que eles têm a perder com o ensino por competências já que estão propensos a fracassar? Para Perrenoud (1999):

Desde que o sistema educacional está integrado e considera-se a educação como um investimento, o fracasso escolar maciço tornou-se um **problema de sociedade**. As reformas escolares pretendem, periodicamente, atacar as desigualdades existentes na escola para melhor “democratizar o ensino” (Perrenoud, 1999, p. 71, grifo do autor).

Como forma de “democratizar o ensino”, o autor também faz referência às reformas que estão tão presentes no atual contexto educacional. Segundo o autor, o fracasso escolar leva à evasão que, possivelmente, leva esses estudantes para carreiras menos exigentes e com uma bagagem mínima já que os conteúdos escolares não lhe proporcionam o básico.

Considerações finais

Para finalizarmos, é necessário retomarmos nosso objetivo que era abordar e analisar as competências na educação infantil – direitos de aprendizagem – nos documentos oficiais. Para tanto, concluímos que as competências que percorrem por toda a educação básica estão presentes na BNCC, mas são subsidiadas pelos termos experiências, habilidades e atitudes presentes em outros documentos que também regem a educação básica. As competências, atualmente, dão um novo foco ao processo educativo como ficou explícito no decorrer deste trabalho, desta maneira, a educação perde sua essência e vira uma mercadoria, onde quem tem capital paga por uma educação de qualidade e quem não tem fica a mercê do Estado que oferece a educação que convém ao mercado.

Uma preocupação com esse novo perfil de ensino por competências se dá pela facilidade encontrada pelo mercado de comercializar planos de aulas, apostilas e até cursos ensinando os professores a lidarem com os códigos alfanuméricos presente na BNCC, sendo a maioria desses materiais oferecidos nas plataformas digitais, como o *instagram* e anúncios em *sites* de vendas. Pensa-se, em como a educação chegou a esse ponto de mercadoria tão rápido e como esse viés de privatização se propaga cada vez mais. Reflitamos então, como que os “especialistas” nomeados pela mídia empresarial sabem dos (des) prazeres que ocorrem nas escolas para acharem que uma base nacional resolverá todos os problemas da educação, enquanto, o maior problema não está na escola e sim na falta de material didático, de merenda escolar, de escolas estruturadas, de condições dignas de trabalho para o professor e na tamanha desigualdade socioeconômica presente na sociedade. A educação está passando por um desmanche, onde há inúmeras políticas públicas vigentes, mas nenhuma foi pensada por educadores, mas por empresas. E por que? Porque “para os reformadores empresariais, é exatamente o fato de ser estatal que impede a escola pública de ter qualidade, pois para eles a gestão pública é, em si, ineficaz ...”. (Freitas, 2016, p. 141). Nesta mesma perspectiva, Frigotto (2016) afirma que:

Tão preocupante ou mais, tem sido o processo de desqualificar a educação pública, único espaço que pode atender ao direito universal da educação básica, pois o mundo privado é o mundo do negócio. Esta desqualificação não foi inocente, pelo contrário, abriu o caminho para a gestão privada ou com critérios privados da escola pública mediante institutos privados, organizações sociais, etc. E, mais recentemente, para se apropriar por dentro, com a anuência de grande parte dos governantes, da definição do conteúdo, do método e da forma da escola pública (Frigotto, 2016, p. 11).

As novas políticas públicas esvaziam os currículos alegando que há conteúdos desnecessários para a vida dos estudantes, mas acham necessário inserir competências na educação infantil, abrindo portas para a disciplinarização, visto que, nessa etapa não há essa divisão, porém algo bem parecido está acontecendo, atualmente, quando os professores dividem seus planejamentos por competências e habilidades fragmentando o ensino e o desenvolvimento da criança.

Antes da BNCC percebíamos que essas políticas impostas por esses organismos internacionais eram mais frequentes no Ensino Médio, porém com a BNCC, percebe-se que o mercado abocanhou (*sic*) toda a educação básica, a fim, de recrutar esses estudantes para o mercado de trabalho, sendo um dos motivos do esvaziamento dos currículos, falta de investimentos na educação pública e nas condições mínimas para que as crianças continuem na escola. Deixamos então, os seguintes questionamentos: quais crianças estão nas escolas públicas? Quais irão para o mercado de trabalho e quais adentrarão no ensino superior?

Referências

Abramowicz, A. (2003). O direito das crianças à educação infantil. *Pro-posições*, 14(3), 46. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p46>

Abramowicz, A., Cruz, A. C. J., & Moruzzi, A. B. (2016). Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular?. *Debates em Educação*, 8(16).

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo. Editora: Persona.

Brasil. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm .

Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2010. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

Brasil. *Lei Federal nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaao/PNE%202014-2024.pdf> .

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

Cavalcante, S. (2018). Classe média, meritocracia e corrupção. *Crítica Marxista*, 46. https://www.researchgate.net/profile/Savio-Cavalcante/publication/357974793_Cavalcante_Savio_2019_Classe_Media_Meritocracia_e_Corruptao/links/61e9c3db5779d35951c0e6c9/Cavalcante-Savio-2019-Classe-Media-Meritocracia-e-Corruptao.pdf .

Costa, L. R. (2007). A crise do fordismo e o embate entre qualificação e competência: conceitos que se excluem ou que se complementam?. *Revista de Ciências Sociais*, 26, 127-142. <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6769>

Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO.

Farias, I. M. (1990). A ideologia da igualdade de oportunidades. *Educação e Filosofia*, 4(8), 107-128. <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/124/8/1132>

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, L. C. (2016). Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Caderno Cedes*, 36(99), 137-153. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>

Frigotto, G. (2016). Escola sem partido: imposição da mordça aos educadores. *e-Mosaicos*, 5(9). Recuperado de: Acesso em 24 fev. 2021. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2016.24722>

Gramsci, A. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere*. v 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Isambert-Jamati, V. (1994). O apelo à noção de competência na L'orientation scolaire et professionnelle, da sua criação aos dias de hoje. In Ropé, F., Tanguy, L. (Orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais conceitos na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.

Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo.

Macedo, E. (2018). “A base é a base”. E o currículo o que?. In Aguiar, M. A. S., & Dourado, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE: avaliação e perspectivas*. [Livro eletrônico]. – Recife: ANPAE. <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=29> .

Machado, L. R. S. (1991). *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Pereira, M. A. (2007). Impacto da cultura de mercado na educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2374> .

Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, 23(80), 401-422. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000020>

Tomasi, A. (2004). *Da qualificação a competência: pensando o século XXI*. I, Papirus Campinas.

UNESCO. *Glossário de Terminologia Curricular*. 2016. França, 2016. https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario_unesco.pdf .

Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Como aprender e ensinar competências* [recurso eletrônico] Alegre: Penso. <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11420/69601/como-aprender-e-ensinar-competencias.pdf>.

ⁱ Acessar significado no endereço <https://www.dicio.com.br/experiencia/>

ⁱⁱ Segundo Bourdieu (2007) os bens materiais pressupõem capital econômico que, por fim, pressupõe capital cultural. O capital cultural são benefícios específicos investidos pelas famílias às crianças e que, posteriormente, irão contribuir significativamente para seu sucesso escolar. O autor afirma também que estudos comprovam que

o “dom” e a “aptidão” são produtos de um investimento em tempo e em capital cultural. No entanto, nem toda criança tem acesso e apropriam-se desse capital cultural.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 30/01/2023
Aprovado em: 22/03/2023
Publicado em: 30/05/2023

Received on January 30th, 2023
Accepted on March 22th, 2023
Published on May, 30th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA
Amorim, A. T. J. C., & Oliveira, M. A. G. (2023). BNCC, Educação Infantil e as intervenções do mercado: alguns apontamentos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15625. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15625>

ABNT
AMORIM, A. T. J. C.; OLIVEIRA, M. A. G. BNCC, Educação Infantil e as intervenções do mercado: alguns apontamentos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e15625, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15625>