



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS  
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INFANTIL

ANNA THÉRCIA JOSÉ CARVALHO DE AMORIM

**BNCC, EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INTERVENÇÕES DO MERCADO: ALGUNS  
APONTAMENTOS**

TOCANTINÓPOLIS-TO  
2022

ANNA THÉRCIA JOSÉ CARVALHO DE AMORIM

**BNCC, EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INTERVENÇÕES DO MERCADO: ALGUNS  
APONTAMENTOS**

Trabalho apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Tocantinópolis para obtenção do título de Pós-Graduada em Educação Infantil, sob orientação do Prof. Dr. Marco Aurélio Gomes de Oliveira.

TOCANTINÓPLIS-TO  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- A524b Amorim, Anna Thércia José Carvalho de.  
BNCC, Educação Infantil e as Intervenções do Mercado: alguns apontamentos. / Anna Thércia José Carvalho de Amorim. – Tocantinópolis, TO, 2022.  
31 f.
- Artigo de Especialização - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis - Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, 2022.  
Orientador: Marco Aurélio Gomes de Oliveira
1. BNCC. 2. Educação Infantil. 3. Direitos de Aprendizagem. 4. Competências. I. Título

**CDD 370.10542**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ANNA THÉRCIA JOSÉ CARVALHO DE AMORIM

BNCC, EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INTERVENÇÕES DO MERCADO: ALGUNS  
APONTAMENTOS

Trabalho apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Tocantinópolis para obtenção do título de Pós-Graduada em Educação Infantil e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data da aprovação: 15/07/2022

Banca Examinadora:



---

Prof. Dr. Marco Aurélio Gomes de Oliveira – Orientador – UFNT



Prof. Dr. Mario Borges Netto – Examinador – UFU

Dedico este trabalho a todas as mulheres que desbravam esse mundo cheio de obstáculos se tornando luz para as outras que virão.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por me proporcionar tamanha conquista e me manter de pé, mesmo nos dias difíceis.

Aos meus avós, por todo amor e dedicação. Como sou grata a vocês!

A minha mãe, pela mulher guerreira e batalhadora que é.

A minha filha, Anna Rita, que me proporciona tantos momentos felizes e de aprendizado.

Ao meu esposo, Nivaldo, por sempre estar ao meu lado, por trilhar comigo o caminho dos meus sonhos e depositar e mim tanta confiança.

Aos meus amigos, em especial, Ian Silveira Melo e Mércia Cristina Borges dos Anjos por compartilharem comigo seus anseios e por trilharmos juntos esse momento de construção.

Ao meu orientador, professor Marco Aurélio, pela paciência e dedicação para a conclusão deste trabalho. Grata!

A todos os professores da Pós-Graduação em Educação Infantil, em especial, a professora Arinalda Locatelli, por sempre nos ouvir e semear a semente da perseverança.

Aos meus colegas da Pós-Graduação em Educação Infantil por todas as vezes que nos encontramos, mesmo que remotamente, para compartilharmos nossas vivências e aprendizados.

E a todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

**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. A metodologia utilizada para este fim permeou-se pela abordagem qualitativa subsidiada em Bardin (1977) com recorte para pesquisa bibliográfica e análise documental. O trabalho encontra-se subdividido em quatro tópicos. No primeiro, apresentamos os documentos que serão analisados e o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No segundo tópico deixamos em evidência os termos competências, habilidades, atitude e experiência nos documentos que subsidiam a educação básica, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e a BNCC. No terceiro momento problematizamos a intervenção do mercado na educação pública. No quarto tópico 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.

**ABSTRACT:**

This article aims to approach and analyze competences in early childhood education - learning rights - albeit in an incipient way and how they are described in the documents. The methodology used for this purpose was permeated by the qualitative approach supported by Bardin (1977) with a focus on bibliographic research and document analysis. The work is divided into four topics. In the first one, we present the documents that will be analyzed and the construction process of the National Curricular Common Base (BNCC). In the second topic, we highlighted the terms competences, skills, attitude and experience in the documents that support basic education, such as the National Curriculum Guidelines for Education and the BNCC. In the third moment, we problematize the intervention of the market in public education. In the fourth topic, we highlight the weaknesses of education caused by market interventions through public educational policies.

**Keywords:** BNCC. Child education. Learning Rights. Skills.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROPOSTA DOS DOCUMENTOS LEGAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>2. EDUCAÇÃO INFANTIL E OS (DES)PRAZERES DO MERCADO .....</b>	<b>16</b>
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>25</b>
<b>4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>27</b>

## INTRODUÇÃO

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

A Base Nacional Comum Curricular não é um documento que foi gestado recentemente, pois desde a 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 é reforçada a necessidade de uma base nacional comum afirmando que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação “o estabelecimento de uma Base Nacional Comum [...] terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos” (BRASIL, 2013, p. 13). Já em 2014 com o novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi reforçado mais uma vez a necessidade de implementar uma BNCC. Vale ressaltar que, respectivamente, as metas 2 e 3 tratam da universalização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e a meta 7 busca fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, porém, os textos das estratégias 2.2, 2.3 e 7.1 dessas metas estabelecem a seguinte pactuação destinadas ao ensino fundamental e médio que, posteriormente, se estendeu para toda a educação básica:

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 p. 51).

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 p. 53).

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).

Posteriormente, com a aprovação do PNE em 2014, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) institui por meio da Portaria nº 592 (17/06/2015), uma comissão de especialistas, composta por 116 membros, incluindo professores de 34 universidades e das redes estaduais de todo o país com a finalidade de construir a BNCC.

No ano seguinte, em 2016, ocorreu uma mobilização de vários estudantes e professores de todo o país, enviando contribuições à primeira versão da BNCC, contabilizando um total de 12 milhões de contribuições. 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 institui e implementa a atual BNCC.

Atendendo ao que está previsto na BNCC, o DCT foi aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins, por meio da Resolução n. 24, de 14/03/2019 (TOCANTINS, 2019). É importante frisar que o Documento Curricular é elaborado por todos os estados mais o Distrito Federal, a fim de, imprimirem suas marcas e trazerem à tona discussões que competem a cada realidade como se fosse a parte específica da BNCC.

Assim, os três documentos, previamente apresentados serão analisados de acordo com o seguimento 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

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 e o DCT afirmam, respectivamente, 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).

Os **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento nortearão todas as práticas e interações**, garantindo a diversidade de convívio com seus pares e adultos, o que possibilita a aprendizagem e socialização. (TOCANTINS, 2019, p. 50, grifo nosso).

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 que é instigar a criança a resolver problemas que surjam no seu dia a dia. Para o DCT a visão sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento é mais ampla, buscando garantir a diversidade de convívio e possibilitando socialização, para então, haver aprendizagem.

Este trabalho se constitui em uma abordagem qualitativa com recorte 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, 45). Desta forma, este trabalho está subdividido em quatro tópicos, a começar por esta introdução. No segundo tópico intitulado “Educação Infantil e a proposta dos documentos legais” apresenta o conceito de competência nos documentos e de outros termos imbricados às competências que reforçam um ensino voltado para a prática. No terceiro tópico intitulado “Educação Infantil e os (des)prazeres do mercado” propõe 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.

## 1. EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROPOSTA DOS DOCUMENTOS LEGAIS

A educação infantil como etapa obrigatória da educação básica foi uma conquista a partir da sociedade civil organizada em fóruns, conquista das lutas das mulheres, dos partidos populares, teve 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. Porém, além de não termos uma universalização ao acesso a essa modalidade de ensino, ainda temos dois perfis de instituições: creches para classes populares e pré-escolas

designada às crianças de classe social com mais possibilidades econômicas (ABRAMOWICZ, 2003).

Este tópico tem como objetivo evidenciar os termos competências, habilidades, experiências e campos de experiência nos documentos já citados, como estão presentes e se há relação entre eles, para então, compreendermos se podem ou não direcionar a educação infantil para um ensino baseado, prioritariamente na prática. Atualmente, a Educação Infantil é regida, basicamente, no tocante ao currículo escolar, por três legislações, sendo estas, as DCNEI's (2010), BNCCEI (2017) e os Documentos Curriculares Estaduais (2019).

Iniciaremos, então com as DCNEI's que são utilizadas para nortear as escolas na elaboração de suas propostas pedagógicas. Esse documento afirma que proposta pedagógica “[...] é 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 que também promovam 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;
- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ 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;

- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- ✓ 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;
- ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- ✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25).

Se analisarmos, as experiências acima são muito descritivas e objetivas, explanam muito bem o que querem alcançar, podendo-se refletir que algumas delas possam está 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**. Experiências de aprendizagem anteriores são consideradas fatores-chave que predizem aprendizagens ulteriores (UNESCO, 2016, p. 49, grifo nosso).

No que concerne à experiência, no dicionário *on-line* Aurélio<sup>1</sup> 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 a glossário da UNESCO evidencia que

<sup>1</sup> Acessar significado no endereço <https://www.dicio.com.br/experiencia/>

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 bem alguma tarefa que é proposta. 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. Analisando o conceito de experiência de aprendizagem, competência e habilidade, é perceptível que há uma palavra que interliga os três termos: **atitude**.

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, onde a própria BNCCEI faz referência ao uso de sinônimos.

**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 modalidade do ensino. Diante disso, a BNCCEI aborda que a Educação infantil está estruturada em cinco campos de experiências

[...] a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de **aprendizagem** e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40, grifo do autor).

Em relação os campos de experiência o documento supracitado afirma que “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).

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 omnilateral. Crítica também 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. Gramsci 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.

## 2. EDUCAÇÃO INFANTIL E OS (DES)PRAZERES DO MERCADO

Neste tópico tentaremos evidenciar qual é o papel das competências dentro da Educação Infantil e as intervenções do mercado que afetam na construção do conhecimento.

A princípio, realizaremos uma breve contextualização sobre a transição das competências do meio profissional para o âmbito educacional para, então, compreendermos essa 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 fatores principais para um desemprego estrutural que levou os trabalhadores a procurarem incessantemente por qualificação para ocuparem os novos postos de trabalho, no entanto, “[...] não basta ser qualificado, é preciso ser competente” (TOMASI, 2004, p. 9). O mercado de trabalho procura trabalhadores com um novo perfil, devendo ser polivalente, que se adapte rápido em diversos postos de trabalho para não atrapalhar a produção, que saiba 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 (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. Diante disso a BNCC afirma 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” (BRASIL, 2017, p. 40, grifo nosso).

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 e ao outro sempre respeitando às diferenças. Mesmo com essa assimilação evidente a BNCC afirma que é “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento [...] [que] é um **documento completo e contemporâneo**, que corresponde às **demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro**” (BRASIL, 2017, p. 5, grifo nosso). Tanto o direito de aprendizagem, a competência e o pilar abordados anteriormente se aproximam das exigências do mercado, visto que é exigido um trabalhador comunicativo e que saiba conviver com outras pessoas.

O ensino com finalidade no desenvolvimento por competência fortalece a individualidade e a concorrência já presentes no mercado de trabalho. Antes, tínhamos uma classe trabalhadora, hoje temos indivíduos que lutam para manter seu emprego e para serem melhores que o colega, dando lugar a individualização e enfraquecimento da classe, por esse e

outros motivos temos esse esvaziamento de conteúdos dos currículos. Para Ramos “a noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações” (RAMOS, 2002, p. 407).

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 está ali para somente desenvolver competências e habilidades, mas para se desenvolver como cidadão de direitos e deveres, para saber ocupar seu espaço, ser crítico, conhecer diversas culturas, conhecer a sua própria e valorizar-se como ser humano, a criança deve ter uma formação humana e política, uma formação 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).

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 aos alunos 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 referente 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).

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 justificação pela tamanha desigualdade que assola o país.

Diante desse ensino que fortalece a ideia meritocrática, pode-se então, refletir sobre o porquê de ainda termos uma educação dual que forma cidadãos críticos/pensantes, por um lado, e por outro, forma a classe trabalhadora com conhecimentos básicos. Segundo a BNCC uma de suas finalidades é oferecer uma educação igual para todas as crianças, independente de raça, cor, etnia ou posição social e econômica afirmando que por muito tempo o Brasil naturalizou as desigualdades referentes ao acesso à escola (BNCC, 2017). Em contrapartida, a mesma BNCC que diz buscar uma educação igual para todos, não se atentou que os inúmeros jovens e crianças que ocupam as escolas vivenciam diversas realidades e 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 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” (FARIAS, 1990, p. 111, grifo nosso).

Algo questionável é o porquê a BNCC frisa tanto uma “educação igualitária”, sabendo que as crianças, são heterogêneas e tentar inseri-las dentro de um único currículo é uma tentativa de invalidar a vivência de muitas delas, podendo então, usar o argumento de que todas tiveram a mesma educação e caso não alcancem ascensão social é porque não se esforçaram o suficiente, uma ideologia completamente meritocrática neoliberal. 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, questionarmos o porquê trabalhar competências desde a educação infantil se 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 e 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. As competências, segundo Perrenoud (1999) não podem “ser propostas de maneira constante à totalidade de uma turma, pois são feitas para grupos menores” (PERRENOUD, 1999, p. 80), algo dificilmente de acontecer nas escolas porque as turmas contam apenas com um professor, assim, dificultando o processo de trabalhar com competências. Se o professor não tem a disponibilidade de realizar o acompanhamento com grupos pequenos, então como ensinar as crianças utilizando-se da pedagogia das competências sem prejudicá-las?

Perrenoud 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**” (PERRENOUD, 2000, p. 42, grifo nosso), ratificando a ideia de individualização do ensino que é uma proposta da pedagogia das competências. O ensino baseado nas competências busca trabalhar conteúdos mínimos e que possa ser contextualizado na prática, assim como é proposto na BNCC. De acordo com Costa (2005) os conteúdos escolares devem ser vinculados às práticas

[...] a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como “sem sentido pleno” e os

currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim as competências que devem ser construídas (COSTA, 2005, p. 30).

Concernente a isso, percebe-se certa desvalorização dos conteúdos escolares que reforça a formação básica comum evidenciada na BNCC. Neste sentido, Saviani assegura que

[...] a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização (SAVIANI, 2011 p. 16).

Compreende-se, então que não temos mais conteúdos a serem vencidos por crianças e jovens, mas competências a serem alcançadas, desta forma ferindo o Art. 29 da LDB nº 9.394/96, onde afirma que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral da criança** de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos **físico, psicológico, intelectual e social**, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22, grifo nosso). A formação humana e política vai além de desenvolver competências técnicas que não aprofundam os conhecimentos sociais da criança sendo importantes para desenvolver relações com seus pares, levantar questionamentos e se reconhecer enquanto ser ativo/participante de uma sociedade.

Analisando o ensino por competências atribuídas a toda educação básica fica evidente uma superficialidade do que é ensinado às crianças e jovens, visto que a prática do professor e os conteúdos estão direcionados aos objetivos de aprendizagem que estão ligados diretamente aos campos de experiência e que por sua vez “apresentam uma expressão desenvolvimentista, uma ideia apressada, fechada” (MONTEIRO; CASTRO; HERNECK, 2018, p. 207) e que fragmentam todo o processo de desenvolvimento da criança, uma vez que, uma competência não alcançada é uma competência “perdida” porque logo ela será substituída por outras competências seguindo o processo proposto pela BNCC e esse viés deixa mais visível de como as “competências são da ordem do desempenho individual, apontam somente para as capacidades finais, não envolvem a análise dos processos e percursos implicados, nem mesmo como as condições objetivas nas quais foram produzidos os sucessos ou fracassos individuais” (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 262).

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 no 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<sup>2</sup>. Assim, refletindo em um dos pontos questionáveis pela 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).

O posicionamento dos autores acima é reafirmado na BNCC buscando oferecer um ensino baseado em atitudes, procedimentos e conceitos que compõem o ensino por competências. Os autores ainda afirmam que há ardilosos posicionamentos em relação às competências serem inseridas no âmbito educacional e levantam as seguintes questões, “Até que ponto um ensino com base em competências representa a diminuição de conhecimentos? É possível ser competente sem dispor de conhecimentos?” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 12). 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 porquê de sua inserção e também por 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) afirma 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).

---

<sup>2</sup> Ver Cannac (1985)

Percebemos então, que a escola perde sua função de formar cidadãos para a vida e passa a formar exclusivamente para o mercado de trabalho e, como o excerto acima frisa, essa preparação ocorre nas diversas modalidades de ensino. Com isso fica evidente que o conhecimento válido é aquele que pode/deve ser aplicado na vida/experiências, 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. Porém Perrenoud 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?” (PERRENOUD, 1999, p. 2). Para o autor o desenvolvimento de habilidades e competências são indispensáveis durante o processo escolar da criança afirmando que é importante para a vida cotidiana do estudante.

Em contrapartida, 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. O posicionamento de Laval (2019) referente ao enfraquecimento do ensino é baseado na teoria da “mercadorização” da educação, onde empresas e escolas têm um vínculo direto e desenvolvem “projetos” em parceria indo desde um banner de um determinado produto no corredor da escola até a produção de materiais didáticos, mas não só. Há também interesses e investimentos de empresas privadas que investem, diretamente, na educação pública, a fim de formarem seus trabalhadores com o perfil lhes convém.

Um ponto que merece destaque mesmo não sendo o foco desse 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). Daí, podemos questionar: Por isso que as escolas públicas estão sofrendo um esvaziamento curricular? Então, o desmanche da escola pública se dá pela falta de sucesso dos alunos? Mas, esse sucesso ou fracasso não está diretamente ligada à ideia meritocrática, individualista que mencionamos anteriormente? O mesmo autor diz 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 do autor 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 cultural<sup>3</sup>, 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 tem a perder com o ensino por competências já que estão propensos a fracassar? Perrenoud (1999) ainda afirma que

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. Neste sentido, temos o ensino por competências, já que uma de suas determinações é preparar o aluno para a vida e mercado de trabalho. Vale lembrar que, os alunos desfavorecidos, desde a educação infantil receberão uma educação direcionada para o mercado de trabalho, enquanto, “os outros seguem o caminho real dos estudos superiores e deixam o sistema educacional com um canudo” (PERRENOUD, 1999, p. 71).

### 3. 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,

---

<sup>3</sup> 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, irá 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.

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?

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, v.14, n. 3, set/dez. 2003.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular?. **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600. Maceió, v. 8, nº 16, jul/dez. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Editora: Persona, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em 22/04/2022.

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]. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) > Acesso em: 28/04/2022.

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. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) > Acesso em: 23/03/2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) > Acesso em: 01/05/2022.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - **PNE**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf> >. Acesso em: 10/05/2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a política de formação a Implementação de Escola de Ensino Médio. Brasília, DF, 2017. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) > Acesso em: 10/04/2022.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo?. **Revista sem fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em: <

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1/articles/campos-durli.pdf> > Acesso em: 25/01/2022.

CAVALCANTE, S. Classe média, meritocracia e corrupção. **Crítica Marxista**, n.46, 2018. Disponível em: < [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](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) > Acesso em: 22/02/2022.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competências enquanto princípio de organização curricular. **Revista brasileira de educação**. nº 29, maio /jun /jul /ago, 2005. Disponível em: < [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DzH3VMkvXTVv6FCR7TLjPzG/?lang=pt#:~:text=Como%20afirma%20Lopes%20\(2002\)%2C,adquiridas%20e%20implementadas%20pelos%20alunos.](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DzH3VMkvXTVv6FCR7TLjPzG/?lang=pt#:~:text=Como%20afirma%20Lopes%20(2002)%2C,adquiridas%20e%20implementadas%20pelos%20alunos.) > Acesso em: 28/04/2022.

COSTA, Luciano Rodrigues. A crise do fordismo e o embate entre qualificação e competência: conceitos que se excluem ou que se complementam?. **Revista de Ciências Sociais**. nº 26. p. 127-142. 2007. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6769> > Acesso em: 18/05/2022.

DELORS, Jacques. **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, 1998.

FARIAS, Itamar Mazza de. A ideologia da igualdade de oportunidades. **Educação e Filosofia**. Uberlândia. v. 4 n.8, p. 107-128, jan/mar. 1990 Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/1248/1132> > Acesso em: 27/03/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago., 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/abstract/?lang=pt> > Acesso em: 15/04/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: imposição da mordaza aos educadores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, 2016 Disponível em: . Acesso em 24 fev. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>. Acesso em: 24/05/2022.

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

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

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. **O apelo à noção de competência na L'orientation scolaire et professionnelle, da sua criação aos dias de hoje**. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Saberes e Competências: o uso de tais conceitos na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1994.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que?. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=29> > Acesso em: 12/02/2022.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MONTEIRO, Cíntia Castro; CASTRO, Letícia de Oliveira; HERNECK, Heloísa Raimunda. O silenciamento da educação infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, nº 1, 2018. Disponível em : < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/17787> > Acesso em: 21/01/2022.

PEREIRA, Maria Arleth. Impacto da cultura de mercado na educação. **Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)** n.º 42. 2007. Disponível em: < <https://rieoei.org/RIE/article/view/2374> > Acesso em: 15/06/2022.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80. 2002, p. 401-422. Disponível em: < [http://186.193.48.66:23200/curso1/8-biblioteca/pdf/mn\\_ramos.pdf](http://186.193.48.66:23200/curso1/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf) > Acesso em: 10/05/2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em: <file:///D:/Downloads/DermevalSaviani-Pedagogiahistorico criticaprimeirasaproximaes1ledrevisada1.pdf>. Acesso em: 20/06/2022.

TOCANTINS. **Documento Curricular do Tocantins: Educação Infantil**. Secretaria de Educação. Palmas, 2019. Disponível em: < <https://central.to.gov.br/download/209817> > Acesso em: 28/04/2022.

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

UNESCO. Glossário de Terminologia Curricular. 2016. França, 2016. Disponível em: < [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario\\_unesco.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario_unesco.pdf) > Acesso em: 10/03/2022.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico] Alegre : Penso, 2014. Disponível em: < <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11420/69601/como-aprender-e-ensinar-competencias.pdf> > Acesso em: 10/06/2022.