

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA CLARA LOPES ERL

**NA CONTRAMÃO DO NEOTECNICISMO: TRANSGRESSÃO À
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AUTONOMIA
DOCENTE**

GOIÂNIA, 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): **Ana Clara Lopes Erl**

Título do trabalho: **Na contramão do neotecnicismo: transgressão à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autonomia docente**

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concordo com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Clara Lopes Erl, Discente**, em 09/02/2023, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Professora do Magistério Superior**, em 10/02/2023, às 12:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3518109** e o código CRC **D3C89C26**.

ANA CLARA LOPES ERL

**NA CONTRAMÃO DO NEOTECNICISMO: TRANSGRESSÃO À
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AUTONOMIA
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da professora Dr^a. Daniela da Costa Britto Pereira Lima e Coorientação de Fernando Wagner da Costa.

GOIÂNIA, 2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Erl, Ana Clara Lopes

Na contramão do neotecnicismo: transgressão à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autonomia docente [manuscrito] / Ana Clara Lopes Erl. - 2023.

CX, 110 f.

Orientador: Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima; co orientadora Fernando Wagner da Costa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2023.

Apêndice.

Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. neotecnicismo. 2. autonomia docente. 3. lógica mercadológica. 4. Educação Infantil. I. Lima, Daniela da Costa Britto Pereira, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao primeiro dia do mês de fevereiro do ano de 2023 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "**Na contramão do neotecnicismo: transgressão à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autonomia docente**", de autoria de **Ana Clara Lopes Erl**, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela orientadora Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima (FE/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (FE/UFG) e Mestrando Fernando Wagner da Costa (Coorientador, FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 01/02/2023, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Wagner Da Costa, Usuário Externo**, em 01/02/2023, às 10:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno, Professora do Magistério Superior**, em 01/02/2023, às 10:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3495761** e o código CRC **61CFBBDA**.

Dedico este trabalho àqueles que nunca desistiram da busca por uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Após esses quatro anos privilegiados dentro de uma das melhores universidades federais do país, encerra-se aqui mais um ciclo dentro da educação pública, já almejando o próximo passo. Agradeço imensamente a minha família, com quem sempre pude contar e que foram um amparo nos momentos difíceis. Agradeço aos meus amigos por sempre me darem força e me mostrarem que eu chegaria na reta final, principalmente a minha dupla querida Amanda e Ana Beatriz. Mas também agradeço a mim mesma, por ter permanecido de pé diante das situações. Não foi nada fácil, iniciei uma garota tímida e com pouca bagagem, mas sairei uma mulher determinada e com grandes contribuições para a sociedade. Na faculdade, entramos uns e saímos outros. Agradeço a Universidade Federal de Goiás por ter me propiciado conhecimentos e experiências incríveis, por me mostrar o quanto a docência é fascinante e quão bela é essa profissão.

Não poderia deixar de agradecer minha orientadora, professora Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, que esteve comigo em mais de um momento nessa caminhada. Na metade do curso nos conhecemos e então virou uma de minhas inspirações, não só por todo seu conhecimento que compartilhou conosco, mas pelo exemplo de ser humano que é, nos radiando com sua alegria. Agradeço também meu coorientador Fernando Wagner da Costa, sempre apoiando e nos fazendo dar boas risadas.

Por fim, agradeço a minha tia Rosalina, a pessoa responsável por me fazer escolher o curso de Pedagogia. Hoje, professora aposentada da rede pública, espero me espelhar em seus passos e fazer minha trajetória inspirada na dela. E também ao meu irmão André, professor de história, pessoa que sempre admirei e que me fez ter apreço pela docência, que luta contra o fascismo e me ajudou a me aprimorar politicamente.

Obrigada por tudo que me proporcionaram Universidade Federal de Goiás e Faculdade de Educação!

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.”

Paulo Freire (2022b, p. 96)

RESUMO

Pensando em como o professor atua, qual metodologia mais adequada a ser usada em determinada situação, qual tendência pedagógica seguir, o que se pode ou não fazer em uma sala de aula e quais os limites que se impõe ao trabalho docente, o lugar da autonomia docente dentro do documento da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) foi algo que chamou muito a atenção e causou bastante indagação. Sendo assim, a pesquisa teve como objeto a tendência neotecnista no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como isso afeta a autonomia docente. Seu objetivo geral é problematizar a BNCC da Educação Infantil, de modo a refletir sobre o lugar da autonomia docente neste documento e verificar os vieses de sua tendência neotecnista. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa fez uso de uma metodologia de abordagem qualitativa, em que se trata de dados descritivos; do tipo bibliográfica, feita por meio do levantamento bibliográfico, realizado nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e por meio da construção do referencial teórico; mas também é documental, por se tratar do documento da Base Nacional Comum Curricular; tendo realizado revisão de literatura e análise dos dados coletados referentes à temática investigada. Feito isso, foi descoberta então, a hegemonia do empresariado e a intencionalidade dos grupos que disputam a educação brasileira paralelamente com sua influência na BNCC. Sendo assim, conclui-se que, mesmo com tantas imposições, o trabalho docente ainda possui certa autonomia, pois apresenta um poder discricionário para conseguir resistir e transgredir. Por isso, seu papel é analisar criticamente os documentos e, na maioria das vezes, transgredi-los de modo a adequá-los da melhor forma para suas crianças e alunos.

Palavras-chave: neotecnismo; autonomia docente; lógica mercadológica; Educação Infantil.

ABSTRACT

Thinking about how the teacher acts, which methodology is most appropriate to be used in a given situation, which pedagogical trend to follow, what can or cannot be done in a classroom and what limits are imposed on teaching work, the place of autonomy within the document of the National Common Curricular Base for Early Childhood Education (BNCC-EI) was something that caught a lot of attention and caused a lot of questioning. Therefore, the research had as its object the neotechnicist tendency in the document of the National Common Curricular Base (BNCC) and how this affects teaching autonomy. Its general objective is to problematize the BNCC of Early Childhood Education, in order to reflect on the place of teacher autonomy in this document and to verify the biases of its neotechnicist tendency. To achieve this objective, the research used a qualitative approach methodology, which deals with descriptive data; of the bibliographic type, carried out through a bibliographic survey, carried out in the repositories of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Journal Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), and through the construction of the reference theoretical; but it is also documentary, as it is the document of the National Common Curricular Base; having carried out a literature review and analysis of the collected data regarding the investigated theme. Once this was done, the hegemony of the business community and the intentionality of the groups that competed for Brazilian education in parallel with their influence in the BNCC were discovered. Therefore, it is concluded that, even with so many impositions, the teaching work still has a certain autonomy, as it has a discretionary power to be able to resist and transgress. Therefore, their role is to critically analyze the documents and, most of the time, transgress them in order to adapt them in the best way for their children and students.

Keywords: neotechnicism; teaching autonomy; marketing logic; Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Palavras-chave BDTD.....	25
Figura 2 - Palavras-chave CAPES.....	31
Figura 3 - O poder regulador do currículo.....	40
Figura 4 - Grupos por faixa etária (BNCC).....	70
Figura 5 - Campo de experiências “O EU, O OUTRO E O NÓS”.....	71
Figura 6 - Campo de experiências “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”.....	72
Figura 7 - Campo de experiências “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”.....	73
Figura 8 - Campo de experiências “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.....	73
Figura 9 - Campo de experiências “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Foco temático dos textos selecionados (BDTD).....	27
Quadro 2 – Foco temático dos textos selecionados (CAPES).....	33
Quadro 3 – Tendências Pedagógicas e suas características.....	42
Quadro 4 – CAPÍTULO IV Dos Municípios.....	51
Quadro 5 – CAPÍTULO III Da Educação, da Cultura e do Desporto.....	52
Quadro 6 – TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar.....	53
Quadro 7 – TÍTULO IV Da Organização da Educação Nacional	53
Quadro 8 – Seção II Da Educação Infantil.....	54
Quadro 9 – TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação.....	55
Quadro 10 – Conteúdo que os textos selecionados trabalham.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritores usados (BDTD).....	23
Tabela 2 – Produções acerca das regiões do Brasil (BDTD).....	24
Tabela 3 – Palavras-chave (BDTD).....	25
Tabela 4 – Descritores usados (CAPES).....	29
Tabela 5 – Ano de publicação dos textos selecionados.....	30
Tabela 6 – Produções acerca das regiões do Brasil (CAPES).....	30
Tabela 7 – Palavras-chave (CAPES).....	32
Tabela 8 – Quantidade de textos e/ou documentos ligados a cada conteúdo.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EI - Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DC-GO - Documento Curricular para Goiás

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro e do Material Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA DA PESQUISA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL	17
3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DA TEMÁTICA EM QUESTÃO	23
3.1 REPOSITÓRIOS PESQUISADOS	23
4 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO NACIONAL E A PADRONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	36
4.1 CURRÍCULO	36
4.2 NEOTECNICISMO EM DISCUSSÃO	41
4.3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	51
5 A TENDÊNCIA NEOTECNICISTA NAS UNIDADES ESCOLARES VERSUS A AUTONOMIA DOCENTE	60
5.1 A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL	63
5.2 ANÁLISE DE DADOS DOS TRABALHOS LIDOS SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE E NEOTECNICISMO NA BNCC COMO UM TODO E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE	88

1 INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, notou-se, cada vez mais, nuances do mercado nas unidades escolares brasileiras, ou seja, alguns dos principais objetivos tornaram-se a eficiência, os resultados, o controle e as avaliações, trazendo consigo currículos a serem severamente seguidos, colocando em segundo plano o processo de ensino e aprendizagem, assim como o capital cultural que os alunos de escola pública possuem. Além disso, a cobrança de resultados sob os professores está feroz.

Nessa perspectiva, que, como vemos, anda na linha do neotecnicismo e afeta diretamente a autonomia docente, esta pesquisa traz como tema *Na contramão do neotecnicismo: transgressão à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autonomia docente*, focando principalmente na Educação Infantil. A pesquisa busca responder se existe lugar para a autonomia docente dentro do documento da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI), compreendendo que a mesma possui uma tendência neotecnicista. Por isso, o objetivo geral é problematizar a BNCC da Educação Infantil, de modo a refletir o lugar da autonomia docente neste documento e verificar os vieses de sua tendência neotecnicista. Do mesmo modo, os objetivos específicos são realizar o levantamento bibliográfico sobre a temática em questão, verificar a tendência neotecnicista na BNCC da Educação Infantil e identificar o lugar da autonomia docente na BNCC da Educação Infantil.

Dado o exposto, atualmente, é sabido que a BNCC norteia o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições. Além do mais, ela ainda precisa estar presente no planejamento docente, trazendo consigo os campos de experiência a serem explorados. Apesar da regionalidade de cada canto do Brasil ainda ser considerada, através de seus respectivos documentos da educação, ainda assim, há uma superioridade em seguir a BNCC. Por exemplo: “O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é fruto de uma ação cultural coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano.” (GOIÁS, 2018, p.41)¹ A partir disso, é possível compreender a atualidade

¹ Venho através deste, criticar a citação acima, pois, quiseram aflorar e rebuscar o documento dizendo ser “uma ação cultural coletiva”. Muito bem, segundo Suanno, Pinho e Suanno (2018) não houve essa construção. “O relato acima justifica-se para registrar que o processo de implementação apresentado teve caráter expositivo, sem espaço para diálogo, com cronograma de execução que não permitirá efetiva participação, reflexão, ponderação e construção coletiva da re(elaboração) ou contestação de tal processo. O referido processo de implementação da BNCC executa-se sem efetiva participação, diálogo e consulta à comunidade educacional, sem espaço e tempo para que se viabilizem condições democráticas de gestão, construção de currículos e respeito ao trabalho docente.” (SUANNO; PINHO; SUANNO, 2018, p.17) Tirou-se o tempo do debate para a elaboração do documento em Goiás, não houveram efetivamente tempo, etapas e condições para o amadurecimento na construção do documento e para se ter, de fato, uma construção coletiva.

do tema deste trabalho, pois, a BNCC vem embasando os currículos escolares, ou seja, esse documento está no seio das escolas de hoje.

Para buscar mais informações sobre o assunto deste trabalho, vinculando o contexto neotecnicista, a autonomia docente e a transgressão à BNCC, foi feito um levantamento bibliográfico a fim de descobrir o que já se tinha escrito sobre isso. Sendo assim, o ineditismo deste trabalho se faz presente, nos resultados do levantamento bibliográfico.

É sabido que o tecnicismo visa formar indivíduos úteis, práticos e competentes para o mercado de trabalho. Em sua concepção, o lugar para a criticidade, pensamento e indagação é mínimo, ou quase nulo. De acordo com Libâneo (1992), o papel da educação tecnicista consiste em organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos façam parte da quinta máquina do sistema social global. Ela se preocupa apenas em transmitir, de modo eficiente, informações precisas, objetivas e rápidas. Sua metodologia é semelhante aos métodos científicos: neutralidade e objetividade. Faz uso da didática do treino e repetição de habilidades. São destacados os conhecimentos das gerações passadas, nas quais visa preparar o aluno para vida separando a realidade social, em que disciplinas científicas são priorizadas. Na mesma linha, atualmente e com a ajuda das tecnologias, para Freitas (2014), o neotecnicismo pretende resgatar essa educação quase robótica, fria e sem diálogo, na qual o papel do docente é supervisionar e gerir, enquanto que o aluno acaba assumindo uma atitude de passividade.

Nos dias atuais, algo que vem ganhando espaço e força cada vez mais no ambiente escolar é o neotecnicismo, um resgate do contexto mostrado acima, e que, de mãos dadas com o neoliberalismo, vem transformando as unidades escolares com a implementação de uma lógica mercadológica:

Importa para este novo ciclo observar se ao longo do tempo as médias descem ou sobem e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude. De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional (FREITAS, 2011), em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial que relembra os esforços de John Dewey (DEWEY; DEWEY, 1915) no começo do século passado destinados a adaptar as escolas americanas à nova realidade industrial dos Estados Unidos. Qualquer preocupação acima disto é considerada “pedagogês” desprovido de consequências práticas ou como diz Claudio Moura Castro (2011) “soluções semânticos” (FREITAS, 2014, p. 1088)

Nota-se a relevância desta temática a partir de que a ação pedagógica brasileira se dá através da BNCC e esta acaba dando um caráter neotecnicista na prática docente, não levando em consideração os participantes ativos do processo ensino-aprendizagem, assim como está descrito a seguir:

A formação dos professores e a produção dos currículos nas escolas, terceiro momento do ciclo de política, não parecem estar sendo analisadas como um campo de prática aberto para a discussão, revisão e reescrita do texto da própria BNCC, discrepando tanto das compreensões de agência de Ball (2019) em sua *policy enactment* como das de autonomia docente (CONTRERAS, 1997), de cultura escolar (VIÑAO-FRAGO, 2017) e de autonomia relativa da escola (GRAMSCI, 1985). (BARBOSA; FERNANDES, 2020, p. 115)

Acabam por culpabilizar somente o professor pelos resultados obtidos, sem se atentar as políticas que conduzem seu trabalho, como vemos em:

Há em torno da BNCC um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação. O discurso da mudança fortalece a retórica do pacto, do acordo e da “concertación” em torno da BNCC. Todavia, o que se nota é a clara ênfase na estabilidade, na harmonia e na continuação dos acordos institucionais existentes - não na mudança. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295)

Assim sendo, vemos que a BNCC é uma proposta neotecnicista e vem fundamentando a maioria dos projetos político pedagógicos, fazendo necessário estarmos atentos em seu lugar na agenda global (capitalismo):

Nos três eixos destacados, estão definidas as orientações para as políticas que devem ser perseguidas. Em termos de padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis. Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência. Esta descentralização tem por meta responsabilizar as equipes diretivas e as escolas pelo desempenho nas avaliações e, assim, os sistemas de avaliação são utilizados como um governo a distância, por meio de uma gestão de resultados. Em termos de *accountability*, tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de

avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado tanto por uma *accountability* administrativa, em que os resultados dos exames são vinculados a prêmios ou sanções, na forma de incentivos salariais ou de recursos financeiros ou materiais para as escolas, e/ou por uma *accountability* de mercado, em que os resultados são utilizados tanto para políticas de escolha escolar como para incentivar a competição entre escolas. (HYPOLITO, 2019, p. 189)

A questão é a operacionalização da BNCC, em como e para que ela está sendo utilizada. Estamos presenciando a transformação da educação pública em mercado e não em um bem de direito. A partir disso, fica nítido a existência de orientações neoliberais no campo da educação brasileira. Como podemos ver em:

Os estudos sinalizaram que vimos assistindo, há mais de duas décadas, no Brasil e no mundo, a transformações significativas no campo da educação. Tais transformações vêm se cristalizando, ao longo dos anos, num controle excessivo do Estado sobre os processos educativos, sem diálogo com aqueles que são os responsáveis pela condução do processo em nível micro – na escola, na sala de aula. Além disto, as pesquisas sinalizaram que, na última década, houve um recrudescimento das diretrizes neoliberais, com grande destaque para toda uma cultura da performatividade que envolve os sujeitos e instituições, com a responsabilização destes pelo êxito ou o fracasso nos resultados do trabalho pedagógico, levando-se em consideração os índices medidos em testes de larga escala que vem se tornando cada vez mais comuns no país. (SANTOS, 2017, p. 224)

Por isso, este trabalho visa andar na contramão dessa vertente, visto que defende e prioriza uma educação libertadora, que aguace cada vez mais o pensamento crítico das crianças para que sejam sujeitos ativos na sociedade. Para que isso aconteça, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema, buscando textos e autores que falam sobre o assunto, a fim de mostrar esse caráter da BNCC e o que é feito para transgredi-lo. Sendo assim, pretende-se com este estudo trazer contribuições com a formação de professores para que enxerguem além daquilo que lhes é imposto, para que critiquem e perguntem sobre suas políticas e principalmente para que pensem se aquilo que está dito ali é o melhor para suas crianças e alunos. O que se quer com esse trabalho é justamente mostrar que o professor possui, seguindo o pensamento de Paro (1988), um grau de autonomia em seu trabalho, possui identidade e possui um saber que se passa, que engloba sua experiência, metodologias, identidade e formação acadêmica.

A pesquisa estrutura-se em cinco seções. A primeira é a introdução do trabalho. A segunda trata da metodologia utilizada na pesquisa. A terceira expõe o levantamento bibliográfico realizado acerca das publicações selecionadas que são condizentes com a

temática. A quarta discorre sobre o referencial teórico do estudo, trazendo os conceitos de currículo, neotecnismo e Educação Infantil. Por último, a quinta fala sobre a tendência neotecnista dentro das unidades escolares brasileiras e como isso afeta a autonomia docente, concluindo com a transgressão à BNCC e a autonomia do professor sobre os documentos impostos. Logo, vem as considerações finais. Em apêndice as tabelas e quadros produzidos.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

A metodologia consiste em planejar, da forma mais organizada possível, as atividades práticas para aquisição de dados da pesquisa. São os itens necessários para o seu desenvolvimento. Nesta seção estão descritos os caminhos percorridos da pesquisa e como ela se realizou. Uma metodologia deve atender ao seguinte trecho:

Nesse item, descrevem-se as atividades práticas para aquisição dos dados da pesquisa, ou seja, o planejamento de cada momento, de forma concreta para coleta dos dados. Para Santos (2001, p. 66), devemos fazer a seguinte pergunta: “Que atividades concretas devo desenvolver para obter as informações necessárias para o desenvolvimento de cada objetivo específico?”. Como é possível observarmos na pergunta acima que cada procedimento planejado ocorre em função de cada objetivo específico. (BORGES; SILVA, 2011, p. 43)

Sendo assim, para se desenvolver com qualidade essa pesquisa e para que seu objetivo seja alcançado, este trabalho conta com uma abordagem qualitativa. Segundo Creswell (2010), a investigação qualitativa faz uso de diferentes concepções filosóficas, métodos de coleta, estratégias de investigação e análises e interpretações de dados. De acordo com ele, “os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação.” (CRESWELL, 2010, p. 206)

A diferença entre uma abordagem qualitativa e uma abordagem quantitativa pode ser vista em:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (GOMES, 2002, p. 22)

Essa pesquisa é qualitativa porque reflete um ambiente natural, a escola, em que os participantes vivenciam o problema estudado, não sendo uma situação artificial. Desse modo, os dados foram coletados por conta própria, por meio de leitura de textos e exame de documentos. Além disso, essa é uma pesquisa interpretativa, na qual foi feita uma interpretação do que foi lido, trabalhando as relações presentes entre a Base Nacional Comum Curricular e a prática docente, utilizando lentes teóricas do contexto histórico neotecnista e político, tendo a BNCC como política a ser seguida na Educação Infantil. O método dialético é a lente orientadora de todo o processo de investigação e análise realizado nesta pesquisa.

Estas lentes foram escolhidas por provocarem inquietação, indagação e provocação do pensamento crítico acerca do lugar da autonomia docente dentro do documento da BNCC. Observamos que:

O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40)

Por fazer uso de um levantamento bibliográfico, construir um referencial teórico e também analisar o documento da BNCC, essa pesquisa é do tipo bibliográfica e documental. De acordo com Lima e Miotto (2007), ao contrário do que muitos pensam, a pesquisa bibliográfica vai muito além de uma revisão de literatura, esse tipo de pesquisa conta com um conjunto ordenado de procedimentos de busca por respostas, focando no objeto de estudo e, por conta disso, não pode ser algo aleatório.

Sendo esta uma pesquisa em que a aproximação com o objeto é feita a partir de fontes bibliográficas, logo, o tipo de pesquisa mais adequado é de fato o bibliográfico. A pesquisa bibliográfica:

[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. (GIL, 1994 *apud* LIMA; MIOTO, 2007, p. 40)

Nesse tipo de pesquisa, a leitura se dá como técnica imprescindível, pois é por meio dela que se pode obter informações e dados nos textos selecionados, assim como analisar as relações existentes entre eles. A leitura interpretativa:

[...] é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as idéias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das idéias do autor, acompanhada de uma interrelação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de idéias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41)

Assim sendo, a interpretação e análise de dados consistem na síntese integradora, sendo esta uma reflexão, realizada a partir do referencial teórico e dos dados obtidos com o intuito de realizar uma aproximação crítica dos objetivos propostos.

Dado o exposto, seguindo ainda a linha de Lima e Miotto (2007), entendemos então que a pesquisa bibliográfica é necessária para fundamentar teoricamente o objeto de estudo. É um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico, e tem a capacidade de gerar, principalmente em temas pouco pesquisados, a postulação de hipóteses ou interpretações que serão utilizadas como ponto de partida para outras pesquisas.

Ademais, como dito anteriormente, esta também é uma pesquisa documental, que tem o documento como principal objeto de estudo e análise. Este é um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, o surgimento de influências do pesquisador sobre o sujeito. Contudo: “Se, efetivamente, a análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito, não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina” (CELLARD, 2010, p. 295).

No procedimento da pesquisa, o documento em questão é aquele que pode ser explorado, repartido em dois grandes grupos: documentos arquivados e os que não são, de natureza privada ou pública. No caso desta pesquisa, que estuda e analisa a BNCC da Educação Infantil, trata-se de um documento público, em que é:

[...] uma documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que ela seja dita pública, ela nem sempre é acessível. Esse tipo de arquivos compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares, ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica. (CELLARD, 2010, p. 297)

A pesquisa documental requer um esforço firme e inventivo do documento estudado, mas não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento. Para que se tenha uma boa pesquisa documental, a fim de construir uma estrutura satisfatória, é preciso esgotar todas as pistas que tem possibilidade de lhe fornecer informações interessantes. Essa estrutura é composta pela experiência pessoal, a consulta incessante a trabalhos de outros pesquisadores, juntamente com a iniciativa e a imaginação.

Além do mais, para que se tenha uma pesquisa satisfatória, é preciso que se faça uma análise, examinando e dando um teor de criticidade ao documento estudado, que no caso será a BNCC da Educação Infantil. Faz-se necessário também ter em mente que é impossível

transformar um documento e, por isso, deve-se aceitá-lo tal como é, tão incompleto, parcial ou imparcial que seja. É a partir dessa análise crítica que se dará a primeira etapa da análise documental.

Tal análise é feita, segundo Cellard (2010), a partir do contexto em que o documento foi escrito, sobretudo, conhecendo a conjuntura política, econômica, social e cultural que propiciaram sua elaboração. Pelo autor (ou autores) do documento, identificando sua identidade, seus interesses e os motivos que o levaram a escrever. Por meio da autenticidade e confiabilidade do texto, pois “é também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida. Por exemplo, ainda que a questão da autenticidade raramente se coloque, não se deve esquecer de verificar a procedência do documento” (CELLARD, 2010, p. 301). Nesta pesquisa, deve-se considerar a natureza do texto, que nesse caso é educacional; a análise, em que o pesquisador irá reunir as partes e analisar sua coerência; o intermédio dos conceito-chave e a lógica interna do texto. Pelo documento deste estudo (BNCC-EI) se tratar de um documento de 2018:

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um “jargão” profissional específico, ou nos que contêm regionalismos, gíria própria a meios particulares, linguagem popular, etc. Deve-se também prestar atenção aos conceito-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. (CELLARD, 2010, p. 303)

Sendo assim, por este estudo se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, os instrumentos de coleta de dados escolhidos foram a leitura de livros, uso da internet e periódicos, além da análise do documento Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. A fim de burilar o referencial teórico, foram lidos livros e artigos que abordam a docência, a autonomia docente e a concepção de Educação Infantil. O uso da internet e periódicos será com o intuito de revelar o ineditismo do trabalho, por meio da construção de um levantamento bibliográfico, que também será usado com o objetivo de trazer melhor compreensão sobre o tema estudado, a partir dos artigos, teses e dissertações encontrados, que irão ajudar a entender um pouco mais sobre currículo e neotecnicismo. Por fim, a análise do documento tem o intuito de problematizar a BNCC da Educação Infantil, de modo a refletir o lugar da autonomia docente neste documento e verificar os vieses de sua tendência neotecnicista.

Por último, será descrita a análise de dados, que traduz-se em como serão analisados os dados encontrados, o que será igual e/ou o que será contraditório. Segundo o texto *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, atualmente existem duas funções na aplicação dessa análise:

Uma se refere à *verificação de hipóteses e/ou questões*. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa. (GOMES, 2002, p. 74)

Ou seja, é por intermédio da análise de conteúdo que se identifica, ou não, o lugar da autonomia docente na BNCC da Educação Infantil, assim como respondê-lo-á: compreendendo que a BNCC da educação infantil apresenta uma tendência neotecnicista, existe lugar para a autonomia docente neste documento?

Seguindo, de acordo com Gomes (2002), devemos escolher a *unidade de registro*, que nesta pesquisa será o *tema*, em que trata-se de uma unidade maior em torno da qual tira-se uma conclusão; e escolher uma *unidade de contexto*, “devemos precisar o contexto do qual faz parte a mensagem” (GOMES, 2002, p. 75), que nesta pesquisa enquadra-se nos anos 2017 em diante.

A análise de conteúdos, conforme Gomes (2002), passa por três fases: a pré-análise (aqui são escolhidas as unidades de registro e de contexto, para que assim possam ser encontrados trechos significativos), a exploração do material (aplicação do que foi definido na fase anterior) e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (buscas voltadas para ideologias, tendências, e outras determinações relativas dos fenômenos analisados).

Quando se fala de análise de dados em uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma proposta adequada de interpretação é o *método hermenêutico-dialético*, que será usado nesta pesquisa. Algumas características desse método:

Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, *o interior da fala*. E, como ponto de chegada, *o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala*. (GOMES, 2002, p. 77)

O autor chegou a estas conclusões a partir do estudo da obra *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*, da autora Maria Cecília de Souza Minayo, de 1992. Também destaca que o primeiro nível de interpretação que deve ser feito é o do contexto sócio-histórico do grupo social a ser estudado. Ademais, ressalta que o segundo nível de interpretação “baseia-se no encontro que realizamos com os fatos surgidos na investigação” (GOMES, 2002, p. 78). Nesse nível de interpretação são levados em consideração as comunicações individuais, a análise das instituições, as observações de conduta e de costumes e a observação de cerimônias e rituais.

Finalizando e recapitulando, a metodologia desta pesquisa engloba: uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, cujos o instrumento de coleta de dados que será utilizado é a revisão de literatura, além da análise do documento Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e, por fim, dado o exposto, será feita uma análise de dados.

3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DA TEMÁTICA EM QUESTÃO

O levantamento bibliográfico, segundo Borges e Silva (2011), consiste em enriquecer a pesquisa, visto que, ao realizá-lo, novos esclarecimentos e indagações sobre o tema vêm surgindo na medida em que novos títulos vão sendo encontrados e, assim, a relevância do assunto se constrói aos poucos. Segundo as autoras:

O estudo inicial é o levantamento bibliográfico sobre o assunto, que pode ser feito nas bibliotecas, internet, revistas científicas, periódicos, dicionários, jornais e outros, que posteriormente proporcionarão a revisão da literatura. (BORGES; SILVA, 2011, p. 42)

O levantamento desta pesquisa foi feito a partir de dois repositórios: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3.1 REPOSITÓRIOS PESQUISADOS

Para este trabalho, a fim de preencher o referencial teórico e ampliar os conhecimentos acerca do tema *Na contramão do neotecnicismo: transgressão à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autonomia docente*, fez-se o uso de dois repositórios para ter uma amplitude de textos. Dentre estes repositórios estão a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ao realizar essa busca, teve-se como descritor base o seguinte: “neotecnicismo” AND “BNCC” AND “autonomia docente” e o marco temporal de 2014 a 2021.

Primeiramente, no dia vinte de junho de 2022, foi realizado um levantamento na BDTD, no qual, ao todo, foram encontradas 18 produções, sendo 5 destas selecionadas. Para chegar a este resultado foram utilizados os seguintes descritores:

TABELA 1: Descritores usados (BDTD)

Descritores Usados	Quantidade de textos encontrados	Quantidade de textos selecionados
“neotecnicismo” AND “BNCC” AND “autonomia docente”	0	0

Descritores Usados	Quantidade de textos encontrados	Quantidade de textos selecionados
“BNCC” AND “autonomia docente”	1	1
“neotecnicismo”	17	4

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Visto que, ao usar o descritor base não houve nenhum resultado, a saída foi então recortar este descritor, para que assim as dezoito produções fossem encontradas e cinco selecionadas, sendo elas quatro dissertações e uma tese, todas escritas por mulheres. Coincidentemente, os textos selecionados seguem uma linha temporal dos anos 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020. Categorizando por regiões do Brasil, eles estão distribuídos por:

TABELA 2: Produções acerca das regiões do Brasil (BDTD)

Região	Quantidade de textos selecionados
Norte	0
Nordeste	2
Centro-Oeste	1
Sul	1
Sudeste	1

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os requisitos para a escolha dos trabalhos foram, sobretudo, a aderência ao tema, se o texto fazia referência à atividade do professor em sala de aula e se mostrava como as políticas públicas neoliberais afetam sua autonomia na prática docente. O contexto neotecnicista e neoliberalista também teve bastante peso para a escolha dos textos. Para verificar se o texto continha estes parâmetros, foi lido o resumo de cada um juntamente com suas palavras-chaves. Por isso, os demais 13 textos foram descartados por não possuírem tais requisitos.

As cinco obras selecionadas foram: *Formação docente em contexto neoliberal: projetos e disputas nas políticas educacionais* dissertação de mestrado de Maraiane Pinto de Sousa pela Universidade Federal da Paraíba em 2020, *O sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC/Goiás 2011-2014)* dissertação de mestrado de Priscila de

BNC-F	1
Neoliberalismo	
Bônus/prêmio	
Sistemas de incentivo meritocráticos	
Pacto pela Educação	
Reforma educacional	2
Neotecnicismo	
Tecnicismo	1
Discurso pedagógico	
Formação docente	
Educação	
Tecnologia	
Políticas educacionais	2
Políticas públicas de avaliação	1
Avaliação do Ensino e Aprendizagem Escolar	
Prática Pedagógica	
Imperialismo	
Capitalismo burocrático	
Organismos internacionais	
Ensino Médio	

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Nota-se que as palavras neotecnicismo e políticas educacionais foram as que mais apareceram nas produções. De fato, como podemos perceber na tabela 1, foram encontrados muito mais textos apenas com o descritor “neotecnicismo”, e, por isso, as obras aqui selecionadas serão mais utilizadas para descrever o contexto neotecnicista presente na atividade docente.

Algo relevante que deve ser levado em consideração é o foco temático do texto. Assim sendo, segue o quadro com o foco de cada texto selecionado:

QUADRO 1: Foco temático dos textos selecionados (BDTD)

Texto	Foco Temático
Formação docente em contexto neoliberal: projetos e disputas nas políticas educacionais	O caráter imperativo da BNCC que tensiona os professores. Como a formação inicial de professores se configurou dentro das políticas educacionais após a aprovação da BNCC.
O sistema de bônus/prêmio na reforma pacto pela educação (SEDUC/Goiás 2011-2014)	Investigar o sistema de incentivo meritocrático de bônus/prêmio implementado pela, então, Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) na gestão 2011-2014. Investiga os pressupostos que fundamentam as políticas de bonificação/premiação nos documentos normativos da SEDUC-GO na gestão 2011-2014, que estabelecem como deve ser conduzido o trabalho pedagógico e a formação dos sujeitos implicados nos processos educativos que ocorrem na escola.
A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais	O reducionismo tecnicista, em que a formação docente parte da dimensão acadêmica para a dimensão instrumental/ experimental/ pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas. Também a sofisticação tecnológica, que engloba a configuração do neotecnicismo centrado nos modos de incorporação educacional das TIC.
Avaliação do Ensino e Aprendizagem Escolar: Relações entre as Políticas Públicas de Avaliação e a Prática Pedagógica	Como se constituem as práticas avaliativas dos docentes do ensino fundamental, anos finais, frente às orientações para a avaliação do ensino e aprendizagem escolar emanadas das políticas públicas de avaliação para a educação básica. A influência das políticas públicas na organização escolar e prática pedagógica. Evidenciamos a prática neotecnicista no cotidiano escolar, bem como a percepção do neoconstrutivismo como uma possibilidade salutar para superação de tal prática.
Imperialismo e Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil	Analisar as relações entre as formulações das políticas para o ensino médio no Brasil e

	<p>as orientações dos organismos internacionais. Compreender o sistema de produção capitalista em sua fase superior, o imperialismo, e o novo tipo de capitalismo engendrado nos países semicoloniais, o capitalismo burocrático, e assim compreender a realidade da sociedade brasileira.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como podemos ver, em todos os textos está presente a influência das políticas públicas na prática docente. Sendo assim, ademais será feita a análise de como essas políticas afetam a autonomia do professor e como fazemos para transgredi-las.

O primeiro texto, intitulado *Formação docente em contexto neoliberal: projetos e disputas nas políticas educacionais* retrata a realidade docente após a aprovação da BNCC e compreende que a BNCC é um currículo normativo, que segue uma lógica racionalista e irreflexiva, produzindo efeitos como padronização docente, perda significativa da autonomia docente, projeção de professores(as) técnico(as) e performático(as), mais especificamente, projeção de uma atuação docente, uma organização curricular. Para a autora, a padronização dos conteúdos e métodos através da BNCC delimita o trabalho dos(as) professores(as).

O segundo, nomeado *O sistema de bônus/prêmio na reforma pacto pela educação (SEDUC/Goiás 2011-2014)* conclui que o sistema de incentivo financeiro, apresentado como valorização profissional e discente, possui, em sua formulação, a promoção do individualismo e da competição entre pares. Decorre das ações reformistas um entendimento de gestão educacional gerencialista, efficientista, subjugada aos valores neoliberais difundidos em diretrizes de reformas preconizadas por organismos multilaterais.

O terceiro, cujo tema é *A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais* nos diz que a periodização assinala o predomínio da pedagogia tecnicista e mostra a retomada deste movimento, de forma intensificada, nos anos reformistas neoliberais da década de 1990, objetivado no neotecnicismo, enquanto uma forma de organização das escolas, por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação.

O quarto, intitulado *Avaliação do Ensino e Aprendizagem Escolar: Relações entre as Políticas Públicas de Avaliação e a Prática Pedagógica* evidencia as políticas públicas de avaliação que influenciam a prática pedagógica, a partir de uma perspectiva reducionista e controladora da educação, em detrimento de uma educação com qualidade social.

O quinto e último, nomeado *Imperialismo e Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil* nos mostra a precarização do ensino com foco em aprendizagens mínimas, com flexibilização e esvaziamento científico do currículo, sendo este substituído por habilidades socioemocionais e competências de caráter instrumental e pragmático; avaliação com foco em resultados de desempenho; responsabilização docente, inclusive com caráter punitivo; privatização, que dá ênfase aos conceitos de eficiência, eficácia, produtividade, qualidade total, portanto não objetivam o desenvolvimento humano, não servem às classes populares. Por fim, a pesquisa nos permitiu compreender que uma educação de novo tipo só será possível com o estabelecimento de uma nova ordem social.

Em um segundo momento, mais exatamente no dia vinte e oito de junho de 2022, foi realizado um levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos CAPES. Aqui o intuito era encontrar artigos que abordassem a temática a ser pesquisada.

Neste repositório, foram encontrados 55 textos, dos quais 8 foram selecionados para contribuir com a escrita do trabalho. O mesmo ocorrido na BDTD aconteceu com o CAPES, o descritor base “neotecnicismo” AND “BNCC” AND “autonomia docente” não obteve nenhum resultado. Sendo assim, foi feito novamente o recorte como mostra a tabela abaixo:

TABELA 4: Descritores usados (CAPES)

Descritores Usados	Quantidade de textos encontrados	Quantidade de textos selecionados
“neotecnicismo” AND “BNCC” AND “autonomia docente”	0	0
“neotecnicismo” AND “autonomia docente”	0	0
“neotecnicismo” AND “BNCC”	4	2
“BNCC” AND “autonomia docente”	12	3
“neotecnicismo”	39	3

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Novamente, podemos notar que o descritor que mais obteve resultado foi “neotecnicismo”. Por isso, já podemos observar que há uma carência de trabalhos

relacionando o contexto neotecnicista, com o caráter impositivo da BNCC e como isso afeta a autonomia docente.

Dessa vez, não foi utilizado o marco temporal para que pudessem ser encontrados um maior número de trabalhos, desta forma, a distribuição por ano dos textos selecionados está da seguinte maneira:

TABELA 5: Ano de publicação dos textos selecionados (CAPES)

Ano	Quantidade de textos selecionados
2013	1
2017	1
2018	2
2019	1
2020	1
2021	2

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Foi também considerado o local da pesquisa dos trabalhos selecionados e em qual região se enquadram. Segue abaixo a tabela indicando essa consideração:

TABELA 6: Produções acerca das regiões do Brasil (CAPES)

Região	Quantidade de textos selecionados
Norte	0
Nordeste	1
Centro-Oeste	2
Sul	0
Sudeste	5

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Da mesma forma como ocorrido no levantamento da BDTD, os critérios para a escolha dos textos foi a aderência ao tema e se continha informações relacionando a BNCC

Nota-se que a palavra 'currículo' e 'BNCC' foram as que mais tiveram destaque. A seguir encontra-se a tabela para percepção das palavras-chave encontradas nos textos selecionados no Portal de Periódicos CAPES:

TABELA 7: Palavras-chave (CAPES)

Palavras-chave	Quantidade de vezes que apareceram
Avaliação	1
Currículo	3
BNCC	3
Gestão e regulação	1
Qualidade da educação	
Docente	
Esperança	
Neoconservadorismo	
Revolução	
Avaliação educacional	
Ideb	
Nível socioeconômico	
Eficácia escolar	
Educação e marxismo	
Economia política	
Teorias pedagógicas	
Política curricular	
Ciclo de alfabetização	1
Prática pedagógica	
História	
Ensino Fundamental	
Ensino de matemática	

Anos iniciais do Ensino Fundamental	
-------------------------------------	--

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Após analisar as palavras-chave, foi observado o foco temático de cada texto e, para melhor compreensão, foi elaborado o quadro abaixo:

QUADRO 2: Foco temático dos textos selecionados (CAPES)

Texto	Foco Temático
Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais	Discutir o contexto do ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa retrospectiva histórica das políticas curriculares das últimas décadas.
Carta-manifesto ao companheiro Paulo Freire: a conjuntura neoconservadora, as (poucas) conquistas e a esperança na edificação de um novo modo de produção	Reconhecer o legado de Paulo Freire na educação, narrar um pouco mais acerca dos acontecimentos recentes para além das aparências fenomênicas com a finalidade de revelar o avanço imperialista das políticas neoliberais que têm como fito promover a destruição das forças produtivas, utilizando-se de táticas de guerra híbrida.
BNCC: múltiplas posições e olhares para pensar a qualidade da educação e a autonomia docente	O intenso debate em torno da construção de uma referência curricular nacional e comum no Brasil. Explora como, historicamente, as políticas oficiais do conhecimento hegemonizaram uma noção de qualidade da educação que se associa à necessidade do estabelecimento de um currículo comum, e este, por sua vez, à demonstração de certos desempenhos.
A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo	Compreende a BNCC como uma política que articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, com clara ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento
Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões	Contextualiza o processo de elaboração, as tensões e disputas políticas em torno da seleção dos conteúdos da BNCC. Na sequência, reflete sobre as prescrições do como e do que ensinar e analisa o PNL D como um instrumento de política pública

	que assume o papel de controle e cerceamento da autonomia docente no contexto escolar.
Pedagogias hegemônicas em tempos de crise estrutural do capital	Identificar as três principais teorias pedagógicas que surgiram entre os anos 1970 e 1990, relacionando-as às mudanças que ocorreram no contexto de crise estrutural, que tem como marco histórico as mudanças na base técnica da produção capitalista a partir dos anos 1970. Refletir sobre como tais ideias pedagógicas tendem a contribuir para a manutenção da sociabilidade capitalista
O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional	Questiona seu uso das avaliações em larga escala na ancoragem de políticas públicas, problematizando a influência dos fatores externos na composição do desempenho, a utilização do Ideb como sintetizador da qualidade das instituições e o conceito de eficácia escolar.
Políticas Curriculares no âmbito escolar: que significados emergem da leitura que os professores fazem do documento curricular.	Identificar os significados que emergem da relação entre os documentos curriculares gestados em nível governamental e as concepções e práticas pedagógicas dos professores e professoras no âmbito da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os textos encontrados contribuem para a discussão acerca da BNCC e como ela influencia a autonomia docente. Ambos são questionadores e nos fazem refletir sobre nossa posição diante das políticas públicas impostas.

O primeiro texto, intitulado *Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais* analisa como a BNCC interrompe um processo de avanços até então conquistados e também nos mostra que o texto do documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta incompletudes e contradições entre o discurso introdutório e as habilidades específicas para o ensino de matemática e alguns objetos de conhecimento são propostos de forma reducionista, desconsiderando os avanços da pesquisa em Educação Matemática brasileira.

O segundo, cujo título é *Carta-manifesto ao companheiro Paulo Freire: a conjuntura neoconservadora, as (poucas) conquistas e a esperança na edificação de um novo modo de produção*, propõe uma breve discussão acerca da relação entre o papel da educação, a

superação do modo de produção capitalista e a edificação de uma sociedade que irreversivelmente possibilite a universalização do gênero humano, a igualdade e a liberdade.

O terceiro, nomeado *BNCC: múltiplas posições e olhares para pensar a qualidade da educação e a autonomia docente* argumenta que a criação de um currículo comum se dá no âmbito de um sistema de pensamento produtor de regras que balizam a forma como passamos a pensar o currículo, vinculando a noção de qualidade à demonstração de desempenhos que se relacionam a certas noções de conhecimento, como, por exemplo, as competências.

O quarto, intitulado *A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo* entende que vivenciamos um discurso e/ou retórica neo-economicista e reformista em torno da proposição e materialização desta política cuja materialização e concretude poderá implicar em retrocessos na gestão democrática e na autonomia dos sistemas e instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia docente.

O quinto, cujo tema é *Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões* contextualiza o processo de elaboração, as tensões e disputas políticas em torno da seleção dos conteúdos. E acredita que o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) interpreta o papel de um instrumento de política pública que assume o papel de controle e cerceamento da autonomia docente no contexto escolar.

O sexto, nomeado *Pedagogias hegemônicas em tempos de crise estrutural do capital* identifica as três principais teorias pedagógicas que surgiram entre os anos 1970 e 1990, relacionando-as às mudanças que ocorreram no contexto de crise estrutural, que tem como marco histórico as mudanças na base técnica da produção capitalista a partir dos anos 1970.

O sétimo, cujo título é *O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional*, discute aspectos da análise dos resultados das avaliações de larga escala e seus instrumentos de medida, uma vez que nem sempre estes são tradutores do trabalho desenvolvido pela escola, tampouco neutros e infalíveis.

Por último, o texto *Políticas Curriculares no âmbito escolar: que significados emergem da leitura que os professores fazem do documento curricular* analisa a concepção pedagógica que orientou tal estruturação curricular e identifica a relação que com a proposta curricular estabeleceram professores e professoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede de ensino pesquisada.

4 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO NACIONAL E A PADRONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Muito se fala sobre a unificação de um currículo nacional para a educação brasileira. A padronização acaba sendo algo relevante para aqueles que estão acima no poder, pois, fica muito mais fácil controlar e manipular algo que seja homogêneo. Por isso, faz-se necessário analisarmos criticamente o conceito e a funcionalidade do currículo das escolas, verificando se este não acaba dando a operacionalização do ambiente escolar, um viés neotecnicista, robótico e engessado. Nós educadores, assim como na visão de Freire (2022a), devemos renunciar à postura de objeto da escola e passar a assumir a postura de sujeito, refletindo, discutindo e opinando sobre nosso ambiente de trabalho, adotando um otimismo crítico, pois: “É bem verdade que este otimismo, por isso mesmo crítico, não levará a sociedade a posições quietistas. Pelo contrário, este otimismo nasce e se desenvolve ao lado de um forte senso de responsabilidade” (FREIRE, 2022a, p. 74).

Assim sendo, nesta seção, fundamentar-se-ão os conceitos de currículo, de neotecnicismo e de Educação Infantil, juntamente com uma análise sobre os efeitos que estes conceitos provocam nas unidades educacionais e seus participantes.

4.1 CURRÍCULO

O estudo do currículo foi reconhecido como uma nova área do conhecimento educativo, sob influência dos educadores americanos John Dewey, Franklin John Bobbitt e Ralph Tyler. Estes autores enfatizaram a importância da organização, dos objetivos e do caráter técnico de como fazer o currículo.

Bobbitt, em seu livro *The Curriculum*, publicado em 1918, nos Estados Unidos, buscava alcançar a eficiência burocrática na administração escolar por meio do planejamento do currículo e o fazia transferindo as técnicas do mundo dos negócios, marcado pela lógica de Taylor, para o mundo da escola. Sendo assim, a criança era entendida como um produto a ser moldado pelo currículo, de maneira a garantir sua formação eficiente. Essa eficiência consistia no atendimento às demandas do modelo produtivo. Por isso, as atividades do adulto produtivo eram, para Bobbitt, a fonte dos objetivos de um currículo.

O currículo, até então decidido por dinâmicas tradicionais, não mais ofereceu respostas adequadas às necessidades da sociedade e entrou num período de crise. Por outras palavras, as principais transformações na sociedade

norte-americana imporiam o desenvolvimento de espaços de mercado novos e ricos, mudanças em termos de atitudes, que problematizariam o grande objectivo das instituições sociais, uma arena na qual a escola não constitui excepção. A escola foi moldada de forma a ir ao encontro das necessidades da indústria, valorizando 'virtudes' como "a perseverança, a pontualidade, a lealdade e a obediência." (PARASKEVA, 2007, p. 40-42)

De acordo com Apple (1982), a transmissão de valores e tendências culturais e econômicas em que, camufladamente, acaba por desencadear um processo de seleção de alunos para os níveis mais elevados de ensino, a partir da competência destes, para contribuir com o conhecimento técnico exigido pela economia, é uma das formas de como a escola é usada para atender as finalidades hegemônicas. Segundo o autor, as escolas têm uma história e estão ligadas, pelas suas práticas cotidianas, a instituições poderosas por meios, na maioria das vezes, ocultos e complexos.

O conhecimento introduzido nas escolas, de acordo com Apple (1982), foi e vem sendo selecionado e organizado em torno de valores e princípios que provêm dos mais elitizados e que representam determinadas visões de normalidade e desvio. Sendo assim:

Devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo. (APPLE, 1982, p. 97)

Por isso, vemos que os interesses econômicos e sociais que embasaram a atuação dos especialistas em currículo não eram neutros. Segundo Apple (1982), haviam compromissos com estruturas políticas e econômicas educacionais específicas que, postas em práticas, contribuíram para a desigualdade. O autor nos mostra que a política cultural e educacional e a visão da forma de quem deveria ter poderes na comunidade e como elas deveriam funcionar, serviram de mecanismos de controle social, mas que, entretanto, pouco fizeram para aumentar a eficácia econômica ou cultural desse grupo de pessoas. Ademais:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham - as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o "*corpus* formal do conhecimento escolar" pode se tornar uma forma de controle social e econômico. (APPLE, 1982, p. 98)

Além disso, está claro que esse poder de controle perpassa as pessoas e vai até um campo mais amplo, em que pode-se chegar até ao controle de uma cultura e significados que serão repassados a partir do ponto de vista dos mais favorecidos com essa artimanha. As escolas existem por meio de suas relações com instituições mais poderosas, instituições que visam unir-se de modo a produzirem desigualdades estruturais de acesso a recursos e de poder, como vemos em:

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” - o conhecimento que “todos devemos ter” -, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural. (APPLE, 1982, p. 98-99)

E como alcançar esse controle das massas, moldando-as desde sua raiz? Como fazer para que a classe operária se contente no lugar em que está? Através do currículo da escola! Se, desde cedo, for se trabalhando a operacionalização que deseja a classe alta, burguesa, que mais tarde irá transformar os alunos na mão de obra, então, não haverá a preocupação com sujeitos que foram formados para pensar, discordar e ter autonomia. O que se quer é a formação de sujeitos passivos e não ativos, alienados e não críticos. Desse modo, de acordo com Apple (1982), na base da escolarização estava um conjunto de interesses de ideologia conservadora. Para o autor, o papel inicial da escola englobava a parte ética e a adaptação à estratificação econômica. Os primeiros líderes do movimento para determinação do currículo viam os procedimentos padronizados de seleção e organização do conhecimento escolar como uma contribuição para atender tanto a parte ética quanto a econômica. Por conseguinte:

O traço central da “visão” da estruturação do currículo que dominou o pensamento desses primeiros educadores, e de fato ainda domina o pensamento dos teóricos do currículo contemporâneos, era que o currículo precisava ser diferenciado para preparar indivíduos com inteligência e capacidades diferentes para uma multiplicidade de funções na vida adulta, diversas porém específicas. (APPLE, 1982, p. 114-115)

Sendo assim, vemos que a área do currículo, segundo Apple (1982), tem um empenho em manter um sentido de comunidade, baseado em homogeneidade cultural e consenso de

valores e que esta é uma função que está presa na dependência de procedimentos e técnicas tomados de empréstimo a grandes empresas.

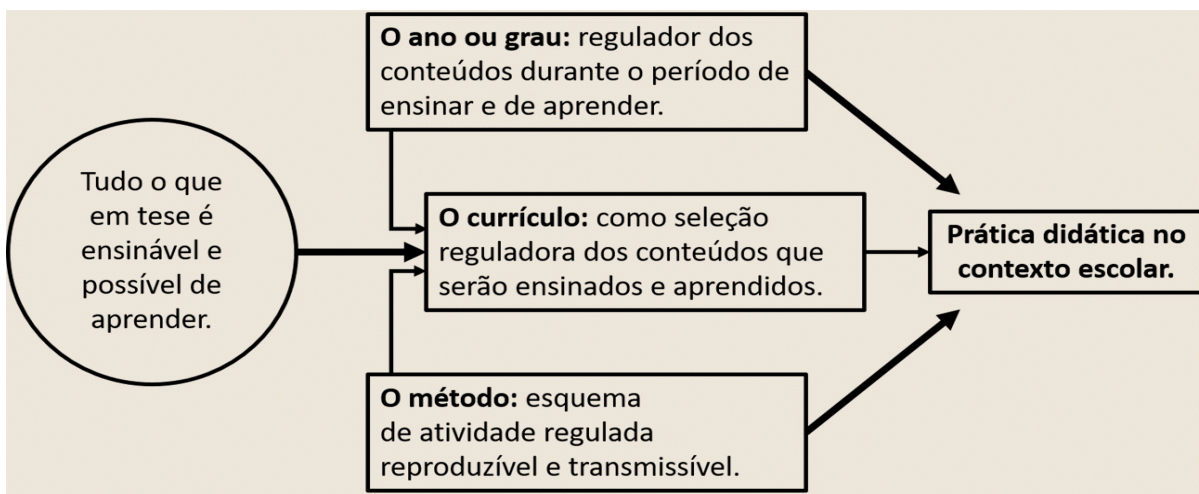
Vista a história por trás do currículo e, trazendo-a para os dias atuais, temos que:

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

Em virtude disso, Sacristán (2013) nos diz que, em termos modernos, essa invenção unificadora que é o currículo pode fazer com que se evite a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação e, por conseguinte, modela e limita a autonomia dos professores. A seguir, destaca o poder regulador do currículo:

O currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem. Isso deu lugar a uma organização da prática do ensinar sustentada em especializações, classificações e subdivisões nas instituições educacionais (Hamilton, 1993). A partir do momento em que eles passaram a admitir um grande número de alunos, foi necessário estabelecer entre estes a distinção de graus, os quais, organizados em sequência e de acordo com a complexidade de seus conteúdos, permitiram a transição ao longo da escolaridade, sem etapas bruscas entre um curso e outro. Os graus se tornaram correspondentes às idades dos alunos, e assim o currículo se transformou em um importante regulador da organização do ensino, proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento. Pressupõe-se que essa coerência resultará na mesma qualidade de aprendizagem. O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2013, p. 17-18)

Dessa forma, vemos que o currículo apresenta um caráter impositivo e delimita os caminhos a serem percorridos nas escolas, seja através das unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim, seja por meio do método, que consiste num esquema de atividades reguladas reproduzíveis e transmissíveis:

FIGURA 3: O poder regulador do currículo

Fonte: Sacristán (2013, p.18)

Desse modo, para que possamos entender o currículo no sistema educativo, segundo Sacristán (2000), é preciso prestar atenção nas práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, materiais, organizacionais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Em um caso mais específico, trazendo à tona a realidade brasileira, estamos presenciando a construção gradativa de um currículo comum nacional para o país. Este, nomeado como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como um de seus objetivos padronizar a educação do Brasil, dizendo que assim, todos trabalhariam da mesma forma e os conteúdos estariam equiparados numa escala nacional. A questão é: teriam todas as escolas e todos os profissionais de educação, as mesmas condições para que realmente se trabalhasse um currículo nacional comum? Em consonância:

A exigência de estabelecer um currículo comum para o país reafirma a existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado e para o que a tarefa da escola é a de apresentar coerência e padronização nos programas escolares, negligenciando, assim, a autonomia pedagógica, os diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar. O que se observa é um tipo de regulação do conhecimento e do currículo que opera na retórica da reforma e da descentralização/centralização que, por meio da BNCC, efetiva-se por efetiva avaliação e controle do currículo. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300)

Sendo a BNCC este currículo normativo, pautado em habilidades e competências, que eleva a individualização do sujeito a um grande patamar, temos, de acordo com Paro (2011), a

sonegação do acesso do indivíduo a outros elementos culturais igualmente valiosos aos que estão na lista de conteúdos e informações centrados e restritos dos currículos escolares.

Concluindo:

Recorrem ao investimento em capital humano visando maior produtividade; precarização do ensino com foco em aprendizagens mínimas, com flexibilização e esvaziamento científico do currículo, sendo este substituído por habilidades socioemocionais e competências de caráter instrumental e pragmático; avaliação com foco em resultados de desempenho; responsabilização docente, inclusive com caráter punitivo; privatização, que dá ênfase aos conceitos de eficiência, eficácia, produtividade, qualidade total, portanto não objetivam o desenvolvimento humano, não servem às classes populares. (ESTEVÃO, 2019, p. 7-8)

Com essa colocação, como docentes e visando ter nossa autonomia respeitada, devemos sempre refletir os vieses que embasam os documentos que nos são colocados, visto que, para cada vírgula posta, há uma intenção por trás, e essa intenção é, em suma maioria, daqueles que detém o maior capital financeiro, a fim de, também na escola, implementar uma lógica do mercado, seja através de materiais, livros didáticos, cantinas ou avaliações nacionais para atingir certos parâmetros.

4.2 NEOTECNICISMO EM DISCUSSÃO

Como vimos anteriormente, na seção do currículo, a escola na vertente neoliberal opera em uma lógica mercadológica e fabril. Assim sendo, de acordo com Barbosa (2021), a ideologia dominante opera no sentido de viabilizar e intensificar a competição, possibilitando aos indivíduos atingir o grau máximo de ‘eficiência’ e ‘produtividade’. Desse modo, se conchava uma relação cliente-prestadora de serviços entre escolas, alunos, professores e empresas. Em virtude disso, temos que:

Com a mencionada transposição [do conceito de “qualidade total” das empresas para as escolas], manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. (SAVIANI, 2011, p. 440)

Nessa operacionalização da escola, algo que norteia seu funcionamento são as tendências pedagógicas adotadas. Segundo Libâneo (1992), essas tendências não aparecem de forma pura no cotidiano escolar e nem sempre são mutuamente exclusivas, elas são limitações de qualquer tentativa de classificação. As tendências e classificações servirão como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula. “Utilizando como critério a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas.” (LIBÂNEO, 1992, p. 4) Pedagogias liberais são a tradicional, a renovada progressivista, a renovada não-diretiva e a tecnicista; enquanto que as Pedagogias progressistas são a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. Suas características podem ser observadas no quadro a seguir:

QUADRO 3: Tendências Pedagógicas e suas características

Tendência Pedagógica	Características
Liberal Tradicional	Possui preparação intelectual e moral, em que os alunos menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, elas são acumuladas pelas gerações adultas e repassadas ao aluno como verdades. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, considerados pelo valor intelectual. Os métodos baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração, com ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização, visando disciplinar a mente e formar hábitos. Nesta tendência o professor é autoritário e o aluno passivo. A aprendizagem depende do treino, é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo e de prazo mais longo, o reforço é, em geral, negativo, às vezes, é positivo. Tal pedagogia é viva e

	<p>atuante em nossas escolas. Na descrição apresentada aqui incluem-se as escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humano-científica, sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional.</p>
<p>Liberal Renovada Progressivista</p>	<p>Adequação às necessidades individuais ao meio social dispondo de mecanismos de adaptação progressiva e integração a partir de experiências que satisfaçam tanto os interesses do indivíduo, quanto das exigências sociais; a escola precisa suprir experiências que possibilitem o aluno educar-se. Os conteúdos são estabelecidos em função das experiências do sujeito diante de desafios cognitivos e situações problemáticas, valorizando muito mais os processos cognitivos envolvidos na aquisição do saber, do que o conteúdo propriamente dito. Trata-se, portanto, de "aprender a aprender". O sujeito está presente no seu processo de aprendizagem, mantendo a ideia de "aprender fazendo".</p> <p>Utiliza-se o método que valoriza as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Dessa forma, deve instigar o sujeito no método ativo colocando em situações de experiências que tenha interesse; apresentar problemas desafiantes estimulando a reflexão; pesquisar a descoberta de soluções; o professor deve orientar soluções provisórias; utilizar as soluções pensadas no cotidiano, tornando útil para a realidade. O professor possui o papel de auxiliar os alunos no desenvolvimento livre e espontâneo, se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela, tornando a relação</p>

	<p>professor-aluno harmônica. A aprendizagem se dá a partir das disposições internas do aluno e do seu interesse. A avaliação é fluída e tenta ser eficaz na medida que os esforços e êxitos são reconhecidos pelo professor. Apesar de muitos professores sentirem a influência dessa corrente, nos cursos de licenciatura, percebe-se que sua aplicação na prática, é bem reduzida. Sabemos que alguns métodos são utilizados em escolas particulares, como por exemplo, as escolas montessorianas.</p>
<p>Liberal Renovada não-diretiva</p>	<p>Tem a escola como formadora de atitudes, ou seja, adequar as pessoas às solicitações do ambiente. O inspirador dessa teoria é C. Rogers, para ele os procedimentos didáticos, como aula, livros, pouco importa, o que interessa é proporcionar ao indivíduo um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal. Os conteúdos são dispensáveis, a ênfase dessa tendência está voltada para o desenvolvimento das relações e da comunicação. Os métodos usuais são dispensados, ou seja, o método é baseado na facilitação da aprendizagem, no qual o professor aceita plenamente o aluno e sua capacidade de autodesenvolvimento. O professor assume um papel de facilitador, enquanto que o aluno é o centro dessa relação, tendo em vista sua formação por meio de vivências significativas. A aprendizagem ocorre quando o indivíduo percebe que é capaz, tendo em vista a modificação das percepções e a auto-realização. Esta tendência valoriza a auto-avaliação. O inspirador da pedagogia não-diretiva C. Rogers na verdade era um psicólogo clínico, suas ideias influenciaram educadores, professores, orientadores pedagógicos e psicólogos educacionais. Tendo também tendências na escola de Summerhill de um educador inglês chamado A. Neill.</p>
	<p>À educação escolar compete organizar o</p>

<p>Liberal Tecnicista</p>	<p>processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na 5ª máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas.</p> <p>Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.</p> <p>São destacados os conhecimentos das gerações passadas, em que visam preparar o aluno para vida separando a realidade social.</p> <p>Disciplinas científicas são priorizadas.</p> <p>Possui metodologias semelhantes aos métodos científicos: neutralidade e objetividade. Didática do treino e repetição de habilidades. Papel do docente: supervisionar e gerir. Atitude de passividade do aluno. Foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o tema educacional à orientação política econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter.</p>
	<p>Educação questionadora que põe em discussão a realidade das relações do homem e da natureza. Visa uma transformação. Atuação não-formal. Os temas geradores de conteúdos são retirados</p>

<p>Progressista Libertadora</p>	<p>da problematização de eventos da vida pessoal dos educandos. Os textos deverão ser redigidos pelos próprios educandos através de orientação dos educadores. Com intuito de conscientização. Autêntico diálogo; aquele em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediados pelo objeto a ser conhecido. O método básico é o diálogo, em que tem o professor e aluno como sujeitos do ato de conhecimento, dispensando todo ato de autoridade. Sobre a aprendizagem, a codificação-decodificação, e problematização da situação - permitirão aos educandos um esforço de compreensão do "vivido", até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social. Tem a prática vivenciada entre educadores-educandos no processo de grupo e, às vezes, a autoavaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social. A principal inspiração da pedagogia libertadora é o divulgador Paulo Freire, verifica-se sinais da manifestação da mesma em países como a África, Chile, entre outros. As formulações teóricas se restringem a adultos, porém há diversos grupos tentando popularizar essa modalidade para todos os graus de ensino.</p>
<p>Progressista Libertária</p>	<p>O papel da escola tem como foco a transformação e autogestão dos alunos. A autogestão é o conteúdo e o método, e resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. É uma forma de resistência à burocracia, ao controle que retira a autonomia. O desenvolvimento individual se realiza somente no coletivo. Os conteúdos são as matérias colocadas à disposição do aluno de acordo com seus interesses e necessidades, mas que não são exigidas como matérias de estudo. A metodologia se baseia em realizações grupais com autogestão dos alunos. O professor é orientador e catalisador; há a recusa de qualquer forma de poder ou autoridade; o professor se mistura ao grupo para uma reflexão comum. Ênfase na aprendizagem informal, negando repressão, visando o</p>

	<p>desenvolvimento de pessoas mais livres. O critério de relevância do saber é o uso prático, o que é vivido e experimentado em novas situações. Sendo assim, não existem avaliações formais em relação ao conteúdo.</p> <p>Abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas a anarquista, a psicanalista, dos sociólogos e também dos professores progressistas.</p>
<p>Progressista Crítico-social dos conteúdos</p>	<p>O papel da escola consiste em preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumento, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização. Sua finalidade é a participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Pedagogia crítica, articulada com os interesses populares. Acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos. Prática dialógica com vivência crítica entre teoria e prática, vinculando a realidade dos educadores. Politicidade do ensino com contextualização e historicidade dos conteúdos. Diálogo entre professor e aluno nas práticas, métodos investigativos em sala de aula. O Professor tem um papel de mediador, provendo condições para que o aluno possa estabelecer trocas com o meio natural, social e cultural (conhecimento é resultado das trocas estabelecidas na interação entre sujeito e meio). O aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos, do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Aprendizagem Significativa = Nova ideia+conhecimentos prévios em uma situação relevante para o aluno</p>

	<p>proposta pelo professor. O trabalho escolar será avaliado no sentido de uma comprovação para o próprio aluno do seu progresso rumo às noções mais sistematizadas, sendo assim não será um julgamento imutável do professor. Suas manifestações se evidenciam em favorecer modelos de ensino que sejam voltados para interação da realidade social com o conteúdo. Almejando estabelecer uma relação do político e do pedagógico, no sentido de estabelecer a educação como um serviço da transformação das relações de produção. Sendo conhecida por pedagogia "dos conteúdos".</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Libâneo (1992), (2022).

Com o intuito de atingir o máximo de resultado e gastando o mínimo possível, surgiu no Brasil, no decorrer das décadas de 1970 e 1980:

uma pedagogia de tipo tecnicista, norteadas pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Inicialmente sendo tarefa do Estado, estando a cargo deste o controle e a direção dos processos de difundir o ensino de base técnica no Brasil durante a ditadura empresarial-militar, a partir dos anos 1990, na esteira do neoliberalismo, essa tarefa passa a ser encabeçada pela iniciativa privada e pelas organizações não governamentais (ONGs). (BARBOSA, 2021, p. 443)

Libâneo (1992) nos mostra que essa tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade e tem a função de preparar os sujeitos para servirem de mão de obra para a indústria. “A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas.” (LIBÂNEO, 1992, p. 5) Nessa tendência, o essencial não é o conteúdo, mas sim, a técnica (forma) de descoberta e aplicação. A educação:

É encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário. Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da

tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento. (LIBÂNEO, 1992, p. 5)

Nesse contexto de flexibilização das relações, marcado pela redefinição do papel tanto da escola como do Estado, surge o neotecnicismo.

De acordo com Saviani (2011), a diferença entre o tecnicismo dos anos 70 e o neotecnicismo que surge a partir dos anos 90 é que, no caso deste último, “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados”, ficando à cargo do Estado a tarefa de avaliar os resultados obtidos no âmbito educacional – seja diretamente, ou indiretamente, por meio da criação de agências reguladoras. Saviani (2011) continua, afirmando que “o neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da ‘qualidade total’ na educação e a penetração da ‘pedagogia corporativa’”. (SAVIANI, 2011, p. 439 *apud* BARBOSA, 2021, p. 443)

De acordo com Freitas (2013), o neotecnicismo no Brasil iniciou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), por intermédio de seu ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza e sua equipe. Para Freitas (2013), o termo neotecnicismo:

[...] fazia referência à definição de “tecnicismo” dada por Dermeval Saviani em *Escola e Democracia* (SAVIANI, 1986) e era aplicado a essa nova investida liberal/ conservadora na política educacional, preservando os mesmos traços originais do tecnicismo descrito por Saviani, mas alertando para o uso de outra plataforma operacional, já formulada na época por Chubb e Moe. (FREITAS, 2013, p. 48)

O contexto recente neotecnicista, segundo Freitas (2013), embasado em Saviani (1986), se apresenta agora como teoria da responsabilização e/ou meritocracia. A proposta é utilizar a mesma racionalidade técnica de antes (tecnicismo) na forma de ‘*standards*’ de aprendizagem; estes são medidos por meio de

[...] testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2013, p. 49)

Nessa linha de pensamento, de acordo com Freitas (2013), o contexto neotecnicista está associado a termos que fazem parte da convivência de grandes empresas. Temos como exemplo os seguintes: “valor agregado”, “qualidade assegurada”, “responsabilização”, “transparência”, “mérito”, “melhores práticas”, dentre outros. Para o autor:

A adjetivação de neotecnista, dada há mais de 20 anos (FREITAS, 1992), no início dos embates com os neoliberais era um alerta à retomada desse tipo de pedagogia e seu fortalecimento nos anos que se seguiriam e não uma necessária reconceitualização do termo. Infelizmente, a previsão de seu fortalecimento estava certa e foi o que ocorreu nos anos seguintes. (FREITAS, 2013, p. 49)

Logo, esse movimento se configura de forma nítida, como nos mostra Freitas (2013), pelas propostas educacionais de controle do mecanismo escolar, por intermédio de meritocracia e “responsabilização”, privatização via organizações sociais e controle dos métodos mediante apostilamento de redes inteiras. O objetivo do neotecnismo é transformar a escola em empresa e organizá-la como tal, ou seja, o que é bom para o mercado é bom para a educação.

Para o neotecnismo, a educação somente pode melhorar por adição de tecnologia e aumento de controle - sobre diretores, professores e alunos - via avaliação de *standards* internacionais de desempenho, responsabilização e técnicas de pagamento por meritocracia combinados com privatização. (FREITAS, 2011, p. 1)

Nesse contexto, as políticas educacionais, de acordo com Silva (2017), passam então a ressaltar o critério da qualidade com base em um fundamento - a utilização em massa das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como estratégia (que vale ressaltar, hoje é muito mais sofisticada do que a tecnologia educacional dos anos setenta) de adequação escolar à sociedade da informação.

Algo relevante também no neotecnismo é o lema *aprender a aprender* e sua resignificação nesse contexto. Este lema passa, a partir dos anos de 1990, a orientar as práticas educativas. De acordo com o Relatório à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional, intitulado *Educação, um tesouro a descobrir*, o conceito de sociedade educativa está diretamente ligado à escola, que por sua vez, deve transmitir “ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (UNESCO, 1999, p. 18). Sendo assim:

Do *Sputnik I* até aos nossos dias, a resignificação do lema *aprender a aprender* está objetivada no neotecnismo que surge em consequência do empenho em introduzir nas escolas a pedagogia das competências, com o objetivo de maximizar a eficiência do processo educativo. (SILVA, 2017, p. 270)

Ou seja, a individualização do sujeito, no neotecnicismo, tem um lugar de prestígio. Maximizam suas habilidades e competências, com o intuito de causar certa competitividade entre aqueles que ocupam as cadeiras das salas de aula. Quem é o melhor? Quem vai alavancar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola? Quem aqui já tem capacidade de frequentar uma faculdade? Há um grande ‘cofre’ nas costas dos nossos alunos.

4.3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui-se como uma fase do ensino escolar, sendo a primeira etapa da Educação Básica, que compreende a creche (de zero a 3 anos de idade) e a pré-escola (4 e 5 anos de idade). Nesta inserção da criança no ambiente escolar, ela terá o seu primeiro contato com a sociedade fora do contexto familiar. Sendo assim:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2018, p. 35)

Vale ressaltar também:

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 36)

É sabido que a Educação Infantil é um direito da criança e, por isso, a Constituição Federal de 1988 assegura em seu Título III DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO:

QUADRO 4: CAPÍTULO IV Dos Municípios

Art. 30. Compete aos Municípios:

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1988, p. 22).

E também em seu Capítulo III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO, dentro de sua Seção I DA EDUCAÇÃO:

QUADRO 5: CAPÍTULO III Da Educação, da Cultura e do Desporto

<p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p>	<p>Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.</p>	<p>Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)</p>
<p>IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p>	<p>§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)</p>	<p>§ 3º Será destinada à educação infantil a proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere a alínea "b" do inciso V do caput deste artigo, nos termos da lei." (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1988, p. 116-119).

Ademais, no ano de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criada a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que engloba uma proposta de educação nacional. Nessa Lei, também está garantida a Educação Infantil para as crianças, como descrito a seguir:

QUADRO 6: TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996, p. 2).

Por essa Lei, é dever da organização da educação nacional:

QUADRO 7: TÍTULO IV Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.	Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:	Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:
IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;	V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.	I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996, p. 4-5; 7).

Seguindo a LDB, a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Sua Sessão I *Das Disposições Gerais*, Artigo 26 nos diz que:

Art. 26. 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 9)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contém uma sessão exclusiva da Educação Infantil, que possui:

QUADRO 8: Seção II Da Educação Infantil

<p>Art. 29. 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p>	<p>Art. 30. A educação infantil será oferecida em:</p>	<p>Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p>
<p>—</p>	<p>I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p>	<p>I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) IV - controle de frequência</p>

		<p>pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996, p. 11-12).

A Educação Infantil também está presente no Capítulo V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: “§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)” (BRASIL, 1996, p. 24)

A fim de valorizar essa etapa da educação básica, a LDB garante que os profissionais que atuam nessa área:

QUADRO 9: TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação

<p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p>	<p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela</p>	<p>Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:</p>
--	--	--	--

		lei nº 13.415, de 2017)	
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)	I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)		I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996, p. 25-26).

Outro documento que assegura a Educação Infantil como um direito da criança é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado através da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. No documento do ECA, está contida a Lei da Primeira Infância (Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016), criada no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), que alterou a Lei n.º 8.069, deixando-a mais rica e que assegura em seu Art. 16:

Art. 16. A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional),

e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica. (BRASIL, 1990, p. 189)

E no parágrafo único deste Artigo:

Parágrafo único. A expansão da educação infantil das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação, atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais. (BRASIL, 1990, p. 189)

Também está, como necessidade da Educação Infantil, o Art. 17:

Art. 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. (BRASIL, 1990, p. 190)

Dado o exposto, mostrando o processo da Educação Infantil dentro da lei, que vem se constituindo aos poucos e com muita luta de seus profissionais e pessoas que valorizam essa etapa tão relevante da educação básica, mostrar-se-á nas próximas linhas, a fundamentação teórica da Educação Infantil.

A educação infantil, reconhecida como direito de toda criança desde o nascimento em instituições próprias (sob o nome de creches, pré-escolas ou outro equivalente, como centros de educação infantil), vem-se tornando não só uma demanda cada vez mais expressiva, um objetivo explícito da política educacional e um dever dos organismos governamentais, mas também um claro empenho de organizações da sociedade civil. Sua efetivação como direito de toda criança constitui tema do Sistema de Garantia de Direitos, especialmente dos Conselhos Municipais do Direito da Criança e do Adolescente e do Ministério Público. Em que pese a esses fatores favoráveis, persiste o duplo desafio: a expansão do atendimento na faixa de 0 a 3 anos (creche) e a melhoria da qualidade em todo o segmento de 0 a 6 anos. Um item crucial na qualidade, presente nos cursos de formação dos profissionais e na definição do perfil profissional dos trabalhadores na educação infantil é a indissociabilidade do educar e cuidar. (NUNES, 2011, p. 15-16)

Além disso:

A educação de crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas tem sido vista, cada vez mais, como um investimento necessário para seu desenvolvimento desde os primeiros meses até a idade de ingresso na escolarização obrigatória. (OLIVEIRA, 2013, p. 30)

A autora Zilma de Oliveira nos traz essa afirmação da necessidade da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança. Contudo, Oliveira (2013) nos alerta que é preciso uma reflexão maior sobre quais seriam os modelos de qualidade para a educação coletiva de crianças pequenas. Para a autora, a educação infantil “é desafiada a responder ao entendimento de que a diversidade humana, tão preciosa, corre o risco de desaparecer em decorrência da globalização da economia, com reflexos para as instituições sociais.” (OLIVEIRA, 2013, p. 30). Continua dizendo que as instituições de educação infantil podem oferecer alternativas a essa força padronizadora, por assumirem características próprias que são uma resposta a transformações em padrões.

Do ponto de vista do sistema educacional, lutar contra a exclusão social é ajudar a criança a ampliar, desde cedo, sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas das tecnologias presentes em sua cultura. Nesse processo, cada criança se constitui como sujeito único. Tal meta esbarra, entretanto, em uma série de obstáculos. (OLIVEIRA, 2013, p. 36)

Um desses obstáculos, segundo Angotti (2009), está nas diferentes infâncias brasileiras, que se diferem socialmente, culturalmente, politicamente e, claro, economicamente, cada qual com seu contexto, especificidade e prática social. Para a autora, isso pouco converge e em muito menos colabora

[...] para que sejam promovidas as perspectivas de desenvolvimento integral da criança no decorrer dos 0 aos 6 anos de idade sem que determinações de antecipação de escolaridade, valorização excessiva pela alfabetização no estrito senso ou preocupação com o futuro e o atendimento ao mercado de trabalho não sejam consideradas de maneira prioritária, estando inclusive impregnada no nosso imaginário a perspectiva de que as instituições educacionais e escolares devam abarcar seus sujeitos para garantir direitos sociais outros que não necessariamente os envolvidos com sua finalidade. (ANGOTTI, 2009, p. 133)

Por isso, Oliveira (2013) propõe que a creche e a pré-escola busquem aproximar linguagem, cultura, cognição e afetividade

[...] como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando que estas, assim como a sociabilidade, a afetividade e a criatividade, têm muitas raízes e gêneses. (OLIVEIRA, 2013, p. 37-38)

Para a autora, isso deve ser feito na vivência cotidiana, propiciando à criança novas maneiras de ler o mundo e a si mesma. Essas aprendizagens promovem o desenvolvimento das funções psicológicas da criança. Na creche e na pré-escola, segundo Oliveira (2013), as ações de ensino devem conter um maior planejamento de vivências cotidianas, em termos de fortalecimento de redes de significados elaborados com a criança, juntamente com um trabalho que inicie a formação de atitudes mais elaboradas de compreensão da realidade.

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher. (OLIVEIRA, 2013, p. 39)

Nessa perspectiva, a Educação Infantil deve englobar o brincar, o cuidar, a interação e o educar, considerando os interesses e vontades da criança, visto que ela é a protagonista do processo. Essas vontades, interesses e curiosidades irão embasar os projetos pedagógicos das unidades educacionais. Por fim, essa etapa da educação básica precisa conter atividades intencionadas e lúdicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

5 A TENDÊNCIA NEOTECNICISTA NAS UNIDADES ESCOLARES VERSUS A AUTONOMIA DOCENTE

É sabido que o neotecnismo é uma tendência engessada, que se baseia em uma lógica mercadológica dentro das escolas. Neste caso, a quantidade vale mais do que a qualidade. A individualização do sujeito é o ponto alto. As imposições advindas dos órgãos superiores querem resultados e mais resultados. Sendo assim, como fica o professor? Pode atuar livremente em sua sala de aula ou apenas repetir o que está nos documentos? Vemos que

O lema *aprender a aprender* objetivado no neotecnismo remete à ressignificação do trabalho docente posto que o papel do professor passa a ser de *mediador* do processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar, de forma ampla, o papel do professor mediador percebo a tentativa de desqualificação do trabalho docente posto que o conceito de mediador (como um intermediador) neutraliza a dimensão política que caracteriza a docência (SILVA, 2017, p. 270)

Segundo a autora, nos dias atuais, o neotecnismo traduz-se, prioritariamente, em instrumentos de avaliação. Temos como exemplo as inúmeras avaliações nacionais, estaduais e municipais que chegam nas unidades escolares todos os meses, a fim de taxar a escola como boa ou ruim. No caso da Educação Infantil, com destaque para a pré-escola, a cobrança é sempre que a criança já saia escrevendo, mesmo que seja de forma mecanizada, fazendo com que ela fique apenas alfabetizada, mas não letrada. Além do mais, o neotecnismo também “traduz-se nos modelos de ensino e aprendizagem, fundamentados em uma racionalidade técnica” (SILVA, 2017, p. 270).

Para a autora, as consequências da Pedagogia Neotecnista, comungando com Luiz Carlos de Freitas, são:

[...] (a) estreitamento da perspectiva curricular pela influência das avaliações em larga escala; (b) estímulo a processos de competição entre profissionais da Educação e entre as escolas, acarretando à diminuição da colaboração entre estes; (c) surgimento de fraudes no interior das prestadoras de serviço que constroem, aplicam e corrigem os testes; (d) implantação do pagamento de bônus atrelados ao desempenho dos alunos, que por um lado desmoraliza ainda mais o magistério, e por outro, revela-se uma ação que não contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; (e) pressão por desempenho escolar e, por decorrência, a separação das escolas por critérios de desempenho dos alunos; (f) precarização da formação do professor, ao ficar dependente de materiais didáticos estruturados, retirando deles a autonomia necessária para adequar o planejamento de aula de acordo com a demanda da turma. (SILVA, 2017, p. 270-271)

Refletindo sobre essas consequências neotecnicistas, foquemos agora na Educação Infantil. De acordo com Silveira e Barbosa (2020), essa etapa da educação básica vem ganhando destaque nas últimas décadas com o aumento da preocupação com a educação da criança no Brasil. Fatores que influenciaram essa preocupação foram: a presença da mulher no mercado de trabalho e seus diferentes papéis assumidos na sociedade, as mudanças do mundo produtivo e a reestruturação do papel do Estado e de seus aparelhos de governabilidade e, também, “a necessidade premente da educação das crianças de zero a seis anos de idade em espaços educacionais não domésticos, com a função social partilhada com a família de promover o desenvolvimento integral da criança” (SILVEIRA; BARBOSA, 2020, p. 99), desenvolvimento este que consiste em aspectos sociais, físicos, cognitivos, afetivos, éticos e estéticos.

Segundo Silveira e Barbosa (2020), para possibilitar um atendimento educacional de qualidade socialmente referenciada, alguns elementos têm de fundamentar a organização do trabalho pedagógico, dentre eles estão as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural do desenvolvimento da criança.

Depreende-se que este espaço educacional deve ser constituído de modo a possibilitar a humanização dos sujeitos que pressupõe a apropriação de conhecimentos e vivências social e historicamente construídas pelos diferentes grupos humanos. (SILVEIRA; BARBOSA, 2020, p. 101)

Além do mais, as autoras nos alertam de que, historicamente, o modelo referência de profissionais para o trabalho com crianças esteve ligado à ideia de dotes femininos, de dons maternos, e também à perspectiva sanitarista/higienista. Essa ideia passou a perder força a partir do reconhecimento do direito das crianças brasileiras à educação ligada ao sistema educacional desde o nascimento. A Educação Infantil:

[...] passou a ser reconhecida, na legislação nacional, como um espaço educativo de convivência e partilha entre instituição e família, no qual se devem construir situações diversificadas e ricas em possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento afetivo e psico-social visando promover o desenvolvimento integral das crianças. (SILVEIRA; BARBOSA, 2020, p. 103)

Ademais, um dos objetivos relevantes da Educação Infantil, em consonância com Silveira e Barbosa (2020), é a construção de sentidos para a criança sobre o mundo, a sociedade, o meio em que vive e sobre si mesma, (re)produzindo cultura, construindo na relação com o outro sua identidade pessoal e coletiva. Com destaque, “cabe ainda enfatizar

que essas prerrogativas evocam a luta pela democratização da sociedade brasileira e pela melhoria de condições de vida da população, o que implica projetos e recursos para financiá-los.” (SILVEIRA; BARBOSA, 2020, p. 103)

Para que isso aconteça, é necessária uma prática pedagógica com comprometimento, prática esta que é específica do/a pedagogo/pedagoga, que é social, histórica e cultural. Ela existe em uma relação ativa entre sujeito e ambiente natural, social e cultural.

Ademais, a prática pedagógica deve ser compreendida em sua complexidade e contradições (VEIGA, 1989; BARBOSA, 2010), ou seja, como um conjunto complexo de multideterminantes, que se inter-relacionam de modo dinâmico e contraditório, e que se materializam com base em decisões tomadas previamente e durante a ação educativa, tendo como referência conhecimentos científicos ou mesma intuição sobre “como ensinar” e realizar atividades direcionadas às crianças. Tais atividades, aparentemente neutras, são constituídas de princípios, ideologias, estratégias, negociações, trocas e escolhas condicionantes das práticas pedagógicas em sua totalidade. (SILVEIRA; BARBOSA, 2020, p. 104)

Além disso, essa prática está interligada à ação particular de cada docente, juntamente com um conjunto de práticas pensadas e realizadas, em um panorama amplo e específico que vai se construindo. Sendo assim, Silveira e Barbosa (2020) concluem que a prática pedagógica da docência não se dá de modo isolado, mas sim, devendo ser entendida no seu caráter de inovação e de imprevisibilidade, causando novos procedimentos, ações e resultados, fazendo com que se abranja potencialmente diferentes modos organizacionais frente às experiências e produção do conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem.

Apoia-se que a prática pedagógica deve ser realizada por professores e professoras com uma formação adequada, compreendendo-se os processos formativos dos seres humanos e de suas especificidades em seus diferentes momentos de vida, reconhecendo-se a indissociabilidade entre as atividades educativas dos cuidados com a criança. (SILVEIRA; BARBOSA, 2020, p. 106)

Dado o exposto, vemos que para se ter uma prática pedagógica eficiente, é preciso trabalhar livremente. O professor precisa de sua autonomia para saber o que é melhor para seu agrupamento e/ou turma. Por isso, uma prática neotecnicista, padronizada e homogênea, que pensa apenas no indivíduo e não no coletivo, não contribui para que se tenha uma aula com atividades realmente significativas para as crianças. Como um molde a ser seguido, temos atualmente a BNCC, uma larga padronização da educação, este documento deve ser

criticamente analisado pelos docentes, a fim de extrair dele, conteúdos realmente relevantes para a sua realidade. Como nos disse Silva (2017), a pressão por desempenho escolar e, por decorrência, a separação das escolas por critérios de desempenho dos alunos e a precarização da formação do professor, ao ficar dependente de materiais didáticos estruturados, retirando deles a autonomia necessária para adequar o planejamento de aula de acordo com a demanda da turma, são uma das consequências neotecnicistas mais aparentes hoje e que, por consequência, em nada elevam a qualidade do ensino e aprendizagem das crianças.

5.1 A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Dourado (2019), os debates e o abstruso processo de aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, bem como de homologação da BNCC, pelo Ministério da Educação (MEC), fixaram-se a partir da proposta do MEC que resultou na segmentação da Educação Básica, manifestada pela aprovação de duas bases curriculares: uma para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e outra, voltada para o Ensino Médio.

Para Dourado (2019), é necessário compreender esse processo no âmago das novas orientações e processos de gestão, avaliação e regulação da educação e do currículo, manifestados por meio do realce na retórica da mudança e da reforma do conhecimento.

Um destaque importante a ser considerado se refere ao papel do Estado na condução da BNCC como política nacional. Nesse sentido, há que se destacar aquilo que se configurou a partir da década de 1990, que, dentre outros processos, as políticas públicas passam a ser orientadas por uma reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais. (DOURADO, 2019, p. 292)

Segundo o autor, é nesse campo de tensão que se efetivou o debate sobre a BNCC. A legitimidade do documento, para Dourado (2019), é questionável, pois esta não foi consensuada e não foi compactuada. Entretanto, ela está aprovada.

Enquanto Política de Governo ela é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas. Por constituir-se como instrumento 'de cima pra baixo e de fora pra dentro', destacamos alguns questionamentos à BNCC homologada. Todavia, reconhecemos que o debate sobre esse processo se apresenta como um instrumento para a construção/ afirmação de outras bases que a Educação precisa reafirmar. (DOURADO, 2019, p. 294)

O discurso que muito sustenta a aprovação da BNCC, é o da necessidade da criação de uma política nacional para o Brasil, o de colocar seus estados e cidades em um mesmo parâmetro, contudo, como nos mostra Álvaro Moreira Hypolito:

Um dos argumentos que busca sustentar a imposição legal da BNCC é a determinação em lei da necessidade de uma Política Nacional Curricular. Ora, uma Política Nacional Curricular já tivemos com os Parâmetros e com as Diretrizes Nacionais e isso bastava para as escolas desenvolverem seu trabalho, o que para muitos já era criticado como um tipo de currículo nacional. A literatura sobre tal questão é vasta. Mas isso sempre foi insuficiente para quem advoga que para melhorar a qualidade da escola pública é necessária uma educação gerencialistas, voltada aos interesses bilionários do mercado. (HYPOLITO, 2019, p. 197)

Para o autor, há uma agenda global que vai se estruturando localmente, por meio de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, sendo eles liberais, ultraliberais, autoritários e neoconservadores, mas que, todavia:

[...] têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores. A BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras. (HYPOLITO, 2019, p. 199)

Segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019), é sabido que a BNCC surgiu em um cenário turbulento, após o Golpe de Estado e midiático de 2016 – que levou ao impeachment da presidente Dilma Rousseff – nesse período houveram várias tentativas de impor medidas privatistas à educação em todos os níveis e também de regulação da ação educativa nas dimensões das macro e micro políticas, aspectos estes que foram evidenciados na época.

Dentre elas podemos citar a proposta enviada ao Congresso Nacional em 2016, alterando o PNE, incluindo novo parágrafo para determinar que a BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, fosse aprovada pelo Congresso Nacional e não pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 80)

Vale ressaltar que, um dos motivos que levaram a essas tentativas, foi a presença de posição de estratos conservadores contra a ideologia de gênero nas escolas (junto com a orientação sexual) e a imposição da educação religiosa na educação pública.

Para Barbosa, Silveira e Soares (2019), a tentativa de impor a “Lei da Mordaza” (como ficou conhecido o projeto da “Escola sem Partido”) aos atores da educação, é justamente um projeto para que não haja uma crítica ao sistema e à forma de estruturação social. Não o bastante, a fim de manter o controle ideológico, em dezembro de 2018, foi apresentado pelo Ministério da Educação o documento da *Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica*, o qual foi elaborado sem qualquer conversa com as instituições responsáveis pela formação dos professores, com as entidades, universidades, escolas e sindicatos, reiterando o caráter autoritário e arbitrário do atual contexto.

Foi nesse contexto que em setembro de 2015 foi divulgada a versão preliminar da BNCC, elaborada por comissões de especialistas de cada área de conhecimento e da educação infantil, aberta à contribuição de professores/as, instituições educacionais, gestores/ as, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais. Várias contribuições foram realizadas e encaminhadas, porém, não se pode garantir que de fato a nova versão tenha incorporado importantes contribuições de instituições públicas e privadas do País. No caso da educação infantil houve colaborações de diferentes grupos envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 81)

Ou seja, já é nítida aqui a tendência neotecnista da BNCC, em que vemos que o caráter operativo do documento teve mais valor do que elementos tão relevantes como fundamentações teóricas e metodológicas, as quais são essenciais para que se tenha uma educação de qualidade, atenta às necessidades das crianças, ao contexto em que estão inseridas e a sua realidade. Como bem sabemos, teoria e prática andam juntas, e são indissociáveis.

De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019), em maio de 2016, foi lançada uma nova versão da BNCC, com mudanças significativas para a Educação Infantil. Para discutir o teor dessas alterações, criaram-se comitês estaduais da BNCC com diferentes participações, abrangendo diferentes forças políticas, em sua maioria conservadora.

Ao longo daquele ano, esse conselho promoveu cinco audiências públicas regionais com o objetivo de colher sugestões, com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo à sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas. Apesar de um número expressivo de colaborações das entidades, o CNE não deu retorno sobre as proposições. No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada, com três votos contrários, publicando-se a Resolução

CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 82)

Todavia, vale ressaltar que houveram objeções acerca da aprovação da BNCC, o processo de homologação foi turbulento, abarcando tensões e questionamentos. Segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019), as entidades organizadas e universidades, os movimentos sociais, os pesquisadores e professores se posicionaram contrários à metodologia em que o documento foi confeccionado, devido ao curto prazo para o aprofundamento dos debates acerca do seu conteúdo e suas consequências para o campo educacional, incluindo a formação de professores. O que era para ser uma referência, como está descrito nas linhas do documento, acabou adotando um papel de prescrição curricular, um modelo a ser seguido, “tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996.” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 82)

Como vimos na seção anterior, a disputa e a hegemonia dos ideários neoliberais, sustentados nas competências, vem ganhando espaço e lugar no campo da educação brasileira. De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019), estes aspectos influenciaram também as reformas educacionais dos anos de 1990 e dos anos 2000. Essa luta de forças pode ser vista no processo de embates sobre a BNCC da Educação Infantil, que em parte contribuiu para se conhecer diferentes concepções político-ideológicas demarcadas nas propostas concretas e discursivas daqueles que dela participaram.

A análise detalhada da BNCC indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões no documento. Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, mantendo-se um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC assumem como eixo a noção de competência. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 83)

Neste trecho, mais uma vez, a tendência neotecnicista se faz presente, nessa ótica empresarial proposta no documento, visando promover competências nos educandos, enaltecendo a individualização do sujeito, atrelada à meritocracia, pois competência passa a ideia de ser capaz de algo. Ademais, mostrando mais um pouco do neotecnicismo na BNCC:

Trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 84)

Nessa perspectiva, falando agora sobre a autonomia docente, a Base Nacional Comum Curricular faz com que o professor seja constantemente monitorado, retirando assim sua autonomia, como podemos ver em:

Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. Essa compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional. Ademais, cabe ressaltar a existência da indústria cultural e a venda de materiais didáticos pré-concebidos, distribuídos/vendidos, sem crítica a todo esse processo de privatização do espaço público e a tomada da educação infantil como mercadoria por organizações sociais (OS) e outras incidências empresariais, ligadas à ideologia referendada pelo Banco Mundial. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 84)

Além do mais, para os autores, a BNCC, em suas terceira e quarta versões, não discute teoricamente o que está englobado em seu texto, seus fundamentos e princípios. Trata-se apenas objetivamente de ‘direitos de aprendizagem’, de modo sistêmico, relaciona-os com o ambiente de escolarização. Esses direitos de aprendizagem acabam por direcionar o foco das políticas educacionais para dentro da escola e para o trabalho do professor.

Sendo a educação uma prática social ampla e multifacetada, não podemos resumí-la somente à escola, pois isso faria com que anulássemos em parte o seu caráter humanizador, que compreende a família, a sociedade, o meio, a escola, dentre outros. Barbosa, Silveira e Soares (2019), com base em Vygotsky e Wallon, nos diz que a aprendizagem não está somente na etapa escolar, apesar de a escola incluir algo completamente novo na vida da criança, favorecendo a apropriação de novos conhecimentos e o seu desenvolvimento. Ademais:

É preciso considerar que a formação do indivíduo se constitui dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, num ambiente democrático. Reconhecemos que as crianças e suas famílias devem ser assumidas como interlocutoras e protagonistas, por direito, da organização do trabalho pedagógico, assim como os professores e gestores. O direito à participação e à forma de tratamento do conhecimento a ser disponibilizado no ambiente das creches e pré-escolas, parece não estar citado em todas as suas dimensões, sobretudo quando os direitos sociais são retirados dos fundamentos da BNCC, como já aludimos anteriormente. Eles foram substituídos por “direitos de aprendizagem”, que não são equivalentes aos direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia, à boa alimentação, por exemplo. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 85)

Por conseguinte, para os autores, os direitos sociais fogem à lógica da divisão e sequenciação do projeto educativo por idades, a que se resumiu o texto da BNCC-EI ao tratar dos objetivos de aprendizagem, evocando, de igual forma, as questões históricas, ontológicas, de classe social e das relações dela decorrentes, da cultura, das relações étnico-raciais, além das conquistas e dos processos de ordem biológica e filogenéticos. Ainda mais:

[...] o fato de destituir as crianças de menos idade, do nascimento aos 18 meses, do estatuto de “criança”, classificando-as como “bebês”, não tem uma justificativa epistemológica plausível, podendo essa divisão favorecer uma discriminação no atendimento daquelas, a ponto de, ao invés de tratá-las com o devido cuidado, interpretá-las como ser com menor capacidade ou menos ativos, o que não é absolutamente verdade. Denominar crianças de 19 meses a 3 anos e 11 meses como “mais pequenas” e as de 4 anos a 5 anos e 11 meses de “pequenas”, não corresponde ao que elas de fato são, já que não podem ser analisadas pelo tamanho, em escala. Além disso, as crianças de seis anos ficaram de fora dessa classificação. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 86)

Os autores ainda nos alertam que essa denominação causa um grande risco político, pois acaba por desencadear um retrocesso de nossas lutas pelo atendimento de todas as crianças de zero até seis anos nas instituições escolares de tempo integral, nas quais são assumidas pelos sistemas educacionais e não mais pela assistência social apenas, pois essas crianças têm o direito de ter professores com formação teórica sólida e consciente das funções sócio-históricas da escola e outras instituições educativas.

Por conseguinte, Barbosa, Silveira e Soares (2019) ressaltam que a BNCC da Educação Infantil trata as habilidades, os conhecimentos e as necessidades de um modo segmentado, ou seja, reflete uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho do professor com as crianças.

Tendo isso em mente, verificaremos agora alguns trechos presentes na BNCC, que tratam especificamente sobre a Educação Infantil, para assim analisar esse caráter dominador deste documento perante as práticas pedagógicas, gestão e avaliação.

A parte destinada a essa etapa da educação básica se intitula A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Dentro deste bloco, estão subtítulos nomeados: *A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular*, *A Educação Infantil no contexto da Educação Básica*, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ademais, estão listados todos os campos de experiências com seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Depois, será descrita A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL e, por fim, apresentada uma síntese das aprendizagens, Brasil (2018).

Em *A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular*, irão ressaltar a inclusão da Educação Infantil na BNCC como um importante passo no processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

Logo, no trecho *A Educação Infantil no contexto da Educação Básica*, nos diz que a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. Contextualiza que, nas últimas décadas, “vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2018, p. 36). Essa prática, segundo o documento, visa aproximar o contexto familiar do contexto escolar, contudo, a ação pedagógica deve englobar promover, prioritariamente, a socialização, a autonomia e a comunicação.

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2018, p. 36-37)

Ademais, explica que, ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu Artigo 9º:

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2018, p. 37)

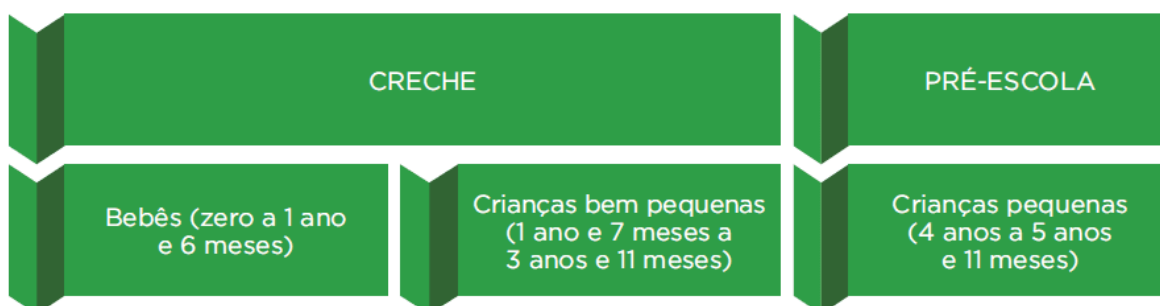
Tendo em vista esses eixos, e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, existem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo.

Esses direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. De acordo com Brasil (2018), esses direitos de aprendizagem impõe a necessidade de imbuir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Seguindo, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil traz consigo os cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses campos “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, 2018, p. 40) São eles: 1. *O eu, o outro e o nós*, 2. *Corpo, gestos e movimentos*, 3. *Traços, sons, cores e formas*, 4. *Escuta, fala, pensamento e imaginação* e 5. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*.

Dando continuidade, a BNCC ilustra os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil. Eles estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças.

FIGURA 4: Grupos por faixa etária (BNCC)



Fonte: <https://images.app.goo.gl/21kBawcF1XDNLLQx8>. Acesso em: 08 set. 2022.

O documento traz consigo os objetivos de aprendizagem, que são códigos que especificam a etapa da educação, a faixa etária das crianças, o campo de experiência atribuído

e o número da habilidade. Por exemplo: (EI01EO01); EI trata-se da Educação Infantil, 01 se refere aos bebês, EO é o campo de experiência *O eu, o outro e o nós* e 01 diz o número da habilidade.

Logo, estarão expostos a distribuição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, começando pelo campo *O eu, o outro e o nós*:

FIGURA 5: Campo de experiências “O EU, O OUTRO E O NÓS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: <https://images.app.goo.gl/CxJNDdGuYi7gz6YMA>. Acesso em 08 set. 2022.

O segundo campo *Corpo, gestos e movimentos*:

FIGURA 6: Campo de experiências “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: <https://images.app.goo.gl/nP73RRbn5JkgEEB19>. Acesso em 08 set. 2022.

O terceiro campo *Traços, sons, cores e formas*:

FIGURA 7: Campo de experiências “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: <https://images.app.goo.gl/7uqZkEqBE2iS4hj68>. Acesso em 08 set. 2022.

O quarto campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*:

FIGURA 8: Campo de experiências “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EIO1EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EIO2EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EIO3EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EIO1EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EIO2EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EIO3EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EIO1EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EIO2EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EIO3EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EIO1EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EIO2EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EIO3EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EIO1EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EIO2EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EIO3EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EIO1EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbúrcios, fala e outras formas de expressão.	(EIO2EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EIO3EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EIO1EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EIO2EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EIO3EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EIO1EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EIO2EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EIO3EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EIO1EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EIO2EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EIO3EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

E por último, o quinto campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*:

FIGURA 9: Campo de experiências “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO 		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EIO1ETO1) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EIO2ETO1) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EIO3ETO1) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EIO1ETO2) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EIO2ETO2) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EIO3ETO2) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EIO1ETO3) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EIO2ETO3) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EIO3ETO3) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EIO1ETO4) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EIO2ETO4) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EIO3ETO4) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EIO1ETO5) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EIO2ETO5) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EIO3ETO5) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EIO1ETO6) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EIO2ETO6) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EIO3ETO6) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EIO2ETO7) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EIO3ETO7) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EIO2ETO8) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EIO3ETO8) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Finalizando o documento, está exposta *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, juntamente com uma síntese das aprendizagens dos campos de experiências. Nessa parte, a BNCC diz que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2018, p. 53)

A Base Nacional Comum Curricular possui uma proposta relevante. Todavia, essa proposta tem de ser criticamente analisada acerca de sua operacionalização. Como futuros docentes, devemos refletir sobre como e para que ela está sendo utilizada, analisar minuciosamente a lógica mercadológica e o interesse do capital por trás desse documento. A padronização desencadeia uma abertura para o mercado entrar na educação, visto que, desse modo, poderiam vender o estilo certo de livro, de recursos, de currículo, de gestão, o estilo certo de educação.

5.2 ANÁLISE DE DADOS DOS TRABALHOS LIDOS SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE, NEOTECNICISMO E BNCC COMO UM TODO E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção secundária, serão abordados os conteúdos dos trabalhos selecionados anteriormente, - tanto alguns do levantamento bibliográfico, quanto teóricos - a fim de vislumbrar o que cada um diz acerca da autonomia docente e do neotecnismo na BNCC, com foco na etapa da Educação Infantil. Como visto no levantamento bibliográfico, não foi encontrado nenhum texto que abarcasse essas três vertentes juntas (autonomia docente, neotecnismo e BNCC). Sendo assim, a saída foi conectar os trabalhos a partir do conteúdo semelhante que cada um continha, para assim analisar a tendência neotecnista no documento da Base Nacional Comum Curricular e o que isso causa na autonomia do professor.

Para uma melhor visualização, a tabela abaixo categoriza a quantidade de textos utilizados, sendo treze no total, contando com os documentos que abarcam a Educação Infantil, que nos ajudam a entender as principais vertentes trabalhadas nesta pesquisa:

TABELA 8: Quantidade de textos e/ou documentos ligados a cada conteúdo

Conteúdo	Quantidade de textos que nos ajudam a compreender
Interesses do mercado	2
Autonomia docente	3
Neotecnicismo	5
BNCC	4
Educação Infantil	7

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Dentre os textos utilizados, Apple (1982) já nos vinha dizendo sobre os interesses da elite por trás do currículo da escola, e nos alertou acerca dos interesses sociais que orientam a organização do currículo. O autor nos mostrou que não há neutralidade quando o assunto é currículo. O texto se faz atual, pois, como ressaltou Hypolito (2019), os interesses do mercado na educação ainda é presente, e até mais intenso. Para ele, a *accountability* educacional tem o intuito de responsabilização como prestação de contas, vincular resultados de exames à prêmios ou sanções, como forma de incentivos salariais ou de recursos materiais ou financeiros para as escolas, e também utiliza os resultados obtidos pelos alunos tanto para políticas de escolha escolar como para incentivar a competição entre escolas. Seguindo esta linha, dos interesses por trás do currículo, Apple (1982) e Sacristán (2013) nos vislumbraram sobre o poder regulador do currículo, e que o mesmo influencia sobre o controle das massas, controle daqueles que estão sentados nas carteiras da sala de aula. Para os autores, o currículo se transformou em um importante regulador da organização do ensino, proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento, dessa forma, este ‘poder regulador’ que o currículo possui, acaba por influenciar na autonomia do professor, visto que, a arbitrariedade sobre conteúdos a serem ensinados é afetada por ele.

No mais, Dourado e Siqueira (2019) nos abriram olhos, dizendo que, atualmente, a BNCC interpreta esse papel de currículo regulador, pois com sua homologação há um consenso do que seja moral e intelectualmente apropriado, assim como mostra que a BNCC efetiva a avaliação e controle do currículo nos dias de hoje.

Ademais, para melhor compreensão acerca do neotecnicismo, Saviani (2011) nos mostrou que, nesta lógica mercadológica, o verdadeiro cliente da escola é a empresa ou a

sociedade, enquanto que os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Seguindo esse raciocínio, Libâneo (1982) ressaltou que algo que norteia este funcionamento das unidades escolares, são as tendências pedagógicas por ela adotadas, fazendo-nos lembrar da pedagogia tecnicista dos anos de 1970 e 1980, que era norteadas pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Tendo isso em mente, Barbosa (2021) manifestou que o neotecnicismo surgiu a partir dos anos 1990, e a partir daí, o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. Sendo assim, Freitas (2013) nos explicou que o contexto recente neotecnicista, se apresenta agora como teoria da responsabilização e/ou meritocracia. O autor também nos disse que o contexto neotecnicista está associado a termos que fazem parte da convivência de grandes empresas, tais como: “valor agregado”, “transparência” e “mérito”. Desse modo, o neotecnicismo acaba por exaltar a individualização do sujeito, fazendo com que se maximizem suas habilidades e competências, causando um clima de competitividade. Complementando, Silva (2017) nos mostrou que nos dias atuais, o neotecnicismo traduz-se, prioritariamente, em instrumentos de avaliação e em modelos de ensino e aprendizagem, fundamentados em uma racionalidade técnica.

Para contextualizar a Educação Infantil, teve-se a contribuição dos documentos que abarcam essa etapa da educação básica, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com eles, foi possível notar toda a trajetória de luta e trabalho para que assim os direitos das crianças e à educação fossem considerados, todavia, ainda há muitos que podem ser conquistados. Teoricamente, Oliveira (2013) ressaltou que a Educação Infantil tem sido vista, nos dias atuais, como um investimento necessário para o desenvolvimento da criança. A autora ainda considera que as instituições de Educação Infantil podem oferecer alternativas para essa força padronizadora da educação, por assumirem características próprias que são uma resposta a transformações em padrões. Contudo, Angotti (2009) nos alertou para as diferentes infâncias brasileiras, que se diferem socialmente, culturalmente, politicamente e, claro, economicamente. Por isso, todas essas infâncias têm de ser consideradas pelo docente no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil. Por isso, mais uma vez Oliveira (2013) complementou que a creche e a pré-escola busquem aproximar linguagem, cultura, cognição e afetividade por meio de suas vivências.

Não só, Silveira e Barbosa (2020) nos trouxeram o processo de preocupação com a educação da criança no Brasil, assim como nos mostraram características do profissional

dessa etapa, que deve ser preocupado com a construção de sentidos para a criança sobre o mundo. Além disso, as autoras ressaltam que uma prática pedagógica com comprometimento deve ser entendida no seu caráter de inovação e imprevisibilidade.

Acerca da BNCC-EI, Dourado (2019) relatou o intenso debate sobre a homologação do documento. Para o autor, sua legitimidade é questionável, pois esta não foi consensuada e não foi compactuada com os profissionais de educação. Na mesma linha está Hypolito (2019), que nos traz que a criação de um currículo nacional não é pretexto para a criação da BNCC, pois anteriormente, com os Parâmetros e as Diretrizes Nacionais, já havia um norte para as escolas desenvolverem seu trabalho. Juntamente com estes autores estão Barbosa, Silveira e Soares (2019), que disseram que no período após 2016 houveram várias tentativas de impor medidas privatistas à educação em todos os níveis e também de regulação da ação educativa nas dimensões das macro e micro políticas, aspectos estes que foram evidenciados na época.

Ambos os textos que abordam a BNCC-EI nos fazem refletir sobre o caráter operativo do documento, que teve mais valor do que elementos tão relevantes como fundamentações teóricas e metodológicas, as quais são essenciais para que se tenha uma educação de qualidade, atenta às necessidades das crianças, ao contexto em que estão inseridas e a sua realidade.

Se tratando agora da autonomia docente, Barbosa, Silveira e Soares (2019) trouxeram que a BNCC pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho docente, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas. Além disso, os autores destacam que isso desencadeia um viés individual, pragmático e segregador, distante de uma visão pedagógica e políticas ampliadas. Tendo isso em vista, compreendemos que, além de tirar a autonomia didático pedagógica docente das instituições e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional. Por fim, Barbosa, Silveira e Soares (2019) ressaltam que a BNCC da Educação Infantil trata as habilidades, os conhecimentos e as necessidades de um modo segmentado, ou seja, reflete uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho do professor com as crianças.

Dado o exposto, podemos então formular o quadro a seguir, a fim de ilustrar melhor com o que cada texto contribuiu para a escrita dessa pesquisa:

QUADRO 10: Conteúdo que os textos selecionados trabalham

Conteúdo	Textos que nos ajudam a compreender
Interesses do mercado	Apple (1982) e Hypolito (2019)
Autonomia docente	Barbosa, Silveira e Soares (2019), Sacristán (2013) e Silva (2017)
Neotecnicismo	Barbosa (2021), Freitas (2013), Libâneo (1982), Saviani (2011) e Silva (2017)
BNCC	Barbosa, Silveira e Soares (2019), Dourado (2019), Dourado e Siqueira (2019) e Hypolito (2019)
Educação Infantil	Angotti (2009), Brasil (1988), (1990), (1996) e (2018), Oliveira (2013) e Silveira e Barbosa (2020)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Assim sendo, a interseção destes textos nos permitiu compreender melhor essa lógica do mercado que vem ganhando espaço nas unidades escolares do Brasil, relacionando desde o surgimento do *currículo*, até o documento que, hoje em dia, tem de ser seguido nos planejamentos pedagógicos, que é a Base Nacional Comum Curricular. Essa ligação nos fez enxergar que o neotecnicismo não foi algo que surgiu do nada, mas sim, algo que vem sendo construído desde as décadas de 1970 e 1980 com a Pedagogia Tecnicista. Vimos com estes trabalhos que, aos poucos, mas com certo êxito, os documentos impositivos vem tirando o protagonismo e o brilho do professor, por ter de fazer uso de uma coisa já prescrita, sem muitas brechas para criar. Contudo, foi também por meio destes textos, que compreendemos que a prática docente tem de ser vista e encarada no seu viés de inovação e imprevisibilidade, dando lugar, assim, à autonomia docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu expor a tendência neotecnicista presente atualmente nas unidades escolares brasileiras por intermédio da Base Nacional Comum Curricular, com foco na Educação Infantil. Ao longo do trabalho, vimos que a pressão por resultados e monitoramento em cima dos professores, acaba por afetar sua autonomia e, por consequência, sua prática pedagógica.

Ademais, foi trabalhado nas seções quatro e cinco, o fato de que o currículo rege toda a escola e, junto a ele, vem toda a funcionalidade, os projetos e o Projeto Político Pedagógico da instituição, sendo assim, remetendo à Sacristán (2013), seu poder regulador é grande. Além disso, o neotecnicismo, atualmente, está presente nas amarras que a educação brasileira ainda possui, juntamente com a lógica mercadológica das unidades educacionais. Também, a Educação Infantil, cenário que deveria ser amplamente livre, de modo a promover na criança uma educação humanizadora e libertadora, vem sendo afunilada a cada dia, através da própria BNCC.

De modo a observar sua distribuição e operacionalização, e expondo os resultados da pesquisa, concluímos que a BNCC-EI possui vieses neotecnicistas porque há uma tendência empresarial proposta no documento, que visa promover competências nos educandos, enaltecendo a individualização do sujeito, atrelada à meritocracia.

No mais, refletindo em consonância com Pimenta (2019), os grandes grupos empresariais concebem o professor como um simples técnico prático, fragilizando sua identidade, e executores das ideias do mercado para a educação. Valorizam a prática e não relevam os saberes da teoria pedagógica. Muitas vezes contratado por tempo determinado, sem direitos trabalhistas, descartável. Além disso, ao se tratar da autonomia docente, o documento faz com que os profissionais da educação sejam constantemente monitorados e cobrados, devendo sempre atender ao que está escrito na BNCC. Contudo, não temos essa visão do professor, pois como dito anteriormente, buscamos andar na contramão do neotecnicismo. Vemos e valorizamos o docente como um profissional intelectual crítico, que pesquisa e reflete a sua práxis e a prática educativa que se realiza nas instituições. Um profissional que busca e cria respostas visto sua sólida formação teórica, que conhece o contexto social e político que envolve seu ensino a fim de proporcionar caminhos para assegurar as aprendizagens e desenvolvimento de todos os seus alunos e crianças.

Não só, a BNCC promove um conflito entre os direitos à educação e os direitos de aprendizagem. Como mostrado anteriormente, os direitos da criança à educação estão

camuflados ou quase apagados na Base. Com os holofotes, está a hegemonia do empresariado e a intencionalidade dos grupos que disputam a educação brasileira, com o objetivo de padronizar habilidades socioemocionais e competências e os objetivos de aprendizagem. Estamos vendo uma segregação escolar, organizando um currículo nacional, para que as unidades escolares cumpram uma proposição imposta. Mais uma vez, a tendência do neotecnicismo fica nítida, ao vermos uma padronização, descentralização, controle e ampliação do poder de atuação.

Sendo assim, pensemos então qual BNCC é interessante para a Educação Infantil? Sem dúvidas uma que abarque o todo daquilo que chamamos de educação. Que se preocupe com os direitos de aprendizagem, mas também com o direito das crianças. Que se preocupe com a formação docente de quem vai estar com essas crianças. Que tenha como prioridade uma educação humanizadora e libertadora. Que sejamos nós, docentes, capazes de transgredir e assim alcançar essa educação.

Tratemos então, de nossa autonomia docente para que consigamos chegar nesse almejo. Sendo assim, que autonomia é essa? Se seguirmos o dicionário², ele nos dará uma visão individualista de autonomia, porém, no campo da educação precisamos ir além, pois sabemos que é preciso haver uma mobilização para participação no coletivo. Dessa forma, a autonomia é compreendida como um processo de relação no qual diferentes grupos que compõem uma sociedade negociam seus diversos interesses, tanto particulares quanto gerais. Contreras (2002) analisa a autonomia a partir de três aspectos: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral é a vertente da profissão docente que requer um compromisso de caráter moral, tendo em vista que a educação está relacionada com a ideia de formação do indivíduo. Dessa forma, essa questão esbarra fortemente na definição de autonomia docente, pois é um compromisso profissional que deve ser resultado de reflexão e negociação de modo a superar múltiplos conflitos que surgem das diferenças de perspectivas tanto dos professores quanto destes para com os alunos e a comunidade. O compromisso com a comunidade obriga o professor a estabelecer uma relação constante com a sociedade para que possa compartilhar com ela a construção de valores que condicionam sua prática profissional. Por último, a competência profissional envolve os conhecimentos científicos e as habilidades e técnicas em geral relativos aos recursos da ação didática. Todavia, tendo em vista os dois aspectos

² Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1986) “Faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma nação) por si próprio; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual o homem pretende escolher as leis que regem sua conduta.” (p. 203).

anteriores, a profissão docente exige uma competência que extrapola os domínios intelectivos e técnicos desenvolvidos apenas na universidade nos cursos de formação.

Diante dos aspectos apresentados, temos que a autonomia do professor envolve um trabalho reflexivo e crítico do docente sobre aspectos próprios das diferentes dimensões de sua profissionalidade. Desse modo, o professor se forma no trabalho, movido por utopias e sobressaltos nascidos dos embates das relações que se estabelecem na prática e no convívio com as múltiplas variáveis que definem o contexto educacional.

Dado o exposto, o objetivo geral da pesquisa de problematizar a BNCC da Educação Infantil, de modo a refletir o lugar da autonomia docente neste documento e verificar os vieses de sua tendência neotecnicista foi cumprido. Chegou-se ao resultado de que há tendência neotecnicista na BNCC da Educação Infantil e, por isso, o professor tem de fazer uso de seu poder discricionário, de modo a manter viva sua autonomia na sala de aula e transgredir o documento.

Posteriormente, seria relevante que houvesse novas pesquisas abarcando as vertentes que aqui foram trabalhadas, pois, como vimos, até o momento não se tinham trabalhos que a englobassem juntas.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. Desafios da Educação Infantil para Atingir a Condição de Direito e de Qualidade no Atendimento. *In*: ANGOTTI, Maristela *et al* (Orgs.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

APPLE, Michael. História do currículo e controle social. *In*: FRANKLIN, Barry (Col.). **Ideologia e currículo**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982, p. 95-157.

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma; SOARES, Marcos. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Revista Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BARBOSA, Maria; FERNANDES, Susana. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada**. Revista Em Aberto, v. 33, n. 107, p. 113-126, 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BARBOSA, Pedro. **Pedagogias hegemônicas em tempos de crise estrutural do capital**. Libertas, v. 21, n. 2, p. 429-451, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/libertas/article/view/34960>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BORGES, Heloísa; SILVA, Helena. **Elementos essenciais do projeto e do relatório científico na pesquisa em educação**. Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 4, n. 7, p. 34-47, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/22>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 05 de outubro de 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: CNE/MEC, 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_digital_De_feso_V2.pdf. Acesso em: 6 set. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa - Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 295-316.

CRESWELL, John. Métodos qualitativos. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010, p. 206-237.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DA SILVA, Andréa. **A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais**. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DOS SANTOS, Vera. **Políticas curriculares no âmbito escolar**: que significados emergem da leitura que os professores fazem do documento curricular. *Periferia*, v. 9, n. 2, 2017, p. 221-233. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28496>. Acesso em: 19 jul. 2022.

DOURADO, Luiz; SIQUEIRA, Romilson. **A arte do disfarce**: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 35, n. 2, 2019, p. 291.

ESTEVÃO, Larissa. **Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

FREITAS, Luiz. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 72. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2022b.

FREITAS, Luiz. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco e (Org). **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.

FREITAS, Luiz. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: **Seminário de Educação Brasileira, Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, fev. 2011.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018, p. 37-173. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. De S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

HYPOLITO, Álvaro. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, v.13, n.25, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 16 ago. 2022.

LIBÂNEO, José. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In:* _____. **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em: 25 jul 2022.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, v. 10, n. Especial, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MONTEIRO, Marco; MONTEIRO, Isabel; AZEVEDO, Tânia. **Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica.** Revista Ensaio, v. 12, n. 03, 2010. Disponível em: [1983-2117-eppec-12-03-00117.pdf \(fcc.org.br\)](1983-2117-eppec-12-03-00117.pdf). Acesso em: 21 fev. 2023.

NUNES, Maria. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. *In:* CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

PARASKEVA, João. **Ideologia, cultura e currículo.** Plátano, Portugal, 2007.

PARO, Vitor. **Administração Escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez. 1988.

PARO, Vitor. **O currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública:** a cultura como conteúdo central. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

PIMENTA, Selma. Prefácio. *In:* SUANNO, Marilza (Org.). **Imagens da formação docente:** o estágio e a prática educativa. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2020. p. 11-19.

SACRISTÁN, José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José. O que significa currículo?. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre, RS: ArtMed, 2013, p. 16-35.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, Telma; BARBOSA, Ivone. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Perspectivas de professoras que atuam com crianças de zero a três anos. *In:* BARBOSA, Ivone (Org.). **Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa:** Perspectivas teóricas e metodológicas. Goiânia, GO: Editora da Imprensa Universitária, 2020.

SUANNO, Marilza; PINHO, Maria; SUANNO, João. **BNCC um jogo de cartas marcadas:** a ordem é implantar a todo custo as políticas anunciadas. Revista SODEBRAS, v. 13, n. 154, 2018. Disponível em: <http://www.sodebras.com.br/edicoes/N154.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. Jacques Delors (Org.). **Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUADROS DE COLETA DE DADOS

QUADRO 1: Foco temático dos textos selecionados (BDTD)

Texto	Foco Temático
Formação docente em contexto neoliberal: projetos e disputas nas políticas educacionais	O caráter imperativo da BNCC que tensiona os professores. Como a formação inicial de professores se configurou dentro das políticas educacionais após a aprovação da BNCC.
O sistema de bônus/prêmio na reforma pacto pela educação (SEDUC/Goiás 2011-2014)	Investigar o sistema de incentivo meritocrático de bônus/prêmio implementado pela, então, Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) na gestão 2011-2014. Investiga os pressupostos que fundamentam as políticas de bonificação/premiação nos documentos normativos da SEDUC-GO na gestão 2011-2014, que estabelecem como deve ser conduzido o trabalho pedagógico e a formação dos sujeitos implicados nos processos educativos que ocorrem na escola.
A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais	O reducionismo tecnicista, em que a formação docente parte da dimensão acadêmica para a dimensão instrumental/ experimental/ pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas. Também a sofisticação tecnológica, que engloba a configuração do neotecnicismo centrado nos modos de incorporação educacional das TIC.
Avaliação do Ensino e Aprendizagem Escolar: Relações entre as Políticas Públicas de Avaliação e a Prática Pedagógica	Como se constituem as práticas avaliativas dos docentes do ensino fundamental, anos finais, frente às orientações para a avaliação do ensino e aprendizagem escolar emanadas das políticas públicas de avaliação para a educação básica. A influência das políticas públicas na organização escolar e prática pedagógica. Evidenciamos a prática neotecnicista no cotidiano escolar, bem como a percepção do neoconstrutivismo

	como uma possibilidade salutar para superação de tal prática.
Imperialismo e Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil	Analisar as relações entre as formulações das políticas para o ensino médio no Brasil e as orientações dos organismos internacionais. Compreender o sistema de produção capitalista em sua fase superior, o imperialismo, e o novo tipo de capitalismo engendrado nos países semicoloniais, o capitalismo burocrático, e assim compreender a realidade da sociedade brasileira.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

QUADRO 2: Foco temático dos textos selecionados (CAPES)

Texto	Foco Temático
Trajectoria e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais	Discutir o contexto do ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa retrospectiva histórica das políticas curriculares das últimas décadas.
Carta-manifesto ao companheiro Paulo Freire: a conjuntura neoconservadora, as (poucas) conquistas e a esperança na edificação de um novo modo de produção	Reconhecer o legado de Paulo Freire na educação, narrar um pouco mais acerca dos acontecimentos recentes para além das aparências fenomênicas com a finalidade de revelar o avanço imperialista das políticas neoliberais que têm como fito promover a destruição das forças produtivas, utilizando-se de táticas de guerra híbrida.
BNCC: múltiplas posições e olhares para pensar a qualidade da educação e a autonomia docente	O intenso debate em torno da construção de uma referência curricular nacional e comum no Brasil. Explora como, historicamente, as políticas oficiais do conhecimento hegemonizaram uma noção de qualidade da educação que se associa à necessidade do estabelecimento de um currículo comum, e este, por sua vez, à demonstração de certos desempenhos.
A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo	Compreende a BNCC como uma política que articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, com clara ênfase na retórica da mudança e da reforma do

	conhecimento
Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões	Contextualiza o processo de elaboração, as tensões e disputas políticas em torno da seleção dos conteúdos da BNCC. Na sequência, reflete sobre as prescrições do como e do que ensinar e analisa o PNLD como um instrumento de política pública que assume o papel de controle e cerceamento da autonomia docente no contexto escolar.
Pedagogias hegemônicas em tempos de crise estrutural do capital	Identificar as três principais teorias pedagógicas que surgiram entre os anos 1970 e 1990, relacionando-as às mudanças que ocorreram no contexto de crise estrutural, que tem como marco histórico as mudanças na base técnica da produção capitalista a partir dos anos 1970. Refletir sobre como tais ideias pedagógicas tendem a contribuir para a manutenção da sociabilidade capitalista
O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional	Questiona seu uso das avaliações em larga escala na ancoragem de políticas públicas, problematizando a influência dos fatores externos na composição do desempenho, a utilização do Ideb como sintetizador da qualidade das instituições e o conceito de eficácia escolar.
Políticas Curriculares no âmbito escolar: que significados emergem da leitura que os professores fazem do documento curricular.	Identificar os significados que emergem da relação entre os documentos curriculares gestados em nível governamental e as concepções e práticas pedagógicas dos professores e professoras no âmbito da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

QUADRO 3: Tendências Pedagógicas e suas características

Tendência Pedagógica	Características
	Possui preparação intelectual e moral, em que os alunos menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante. As matérias de estudo

Liberal Tradicional	<p>visam preparar o aluno para a vida, elas são acumuladas pelas gerações adultas e repassadas ao aluno como verdades. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, considerados pelo valor intelectual. Os métodos baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração, com ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização, visando disciplinar a mente e formar hábitos. Nesta tendência o professor é autoritário e o aluno passivo. A aprendizagem depende do treino, é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo e de prazo mais longo, o reforço é, em geral, negativo, às vezes, é positivo. Tal pedagogia é viva e atuante em nossas escolas. Na descrição apresentada aqui incluem-se as escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humano-científica, sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional.</p>
	<p>Adequação às necessidades individuais ao meio social dispondo de mecanismos de adaptação progressiva e integração a partir de experiências que satisfaçam tanto os interesses do indivíduo, quanto das exigências sociais; a escola precisa suprir experiências que possibilitem o aluno educar-se. Os conteúdos são estabelecidos em função das experiências do sujeito diante de desafios cognitivos e situações problemáticas, valorizando muito mais os processos cognitivos envolvidos na aquisição do saber, do que o conteúdo propriamente dito. Trata-se, portanto, de</p>

<p>Liberal Renovada Progressivista</p>	<p>"aprender a aprender". O sujeito está presente no seu processo de aprendizagem, mantendo a ideia de "aprender fazendo".</p> <p>Utiliza-se o método que valoriza as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Dessa forma, deve instigar o sujeito no método ativo colocando em situações de experiências que tenha interesse; apresentar problemas desafiantes estimulando a reflexão; pesquisar a descoberta de soluções; o professor deve orientar soluções provisórias; utilizar as soluções pensadas no cotidiano, tornando útil para a realidade. O professor possui o papel de auxiliar os alunos no desenvolvimento livre e espontâneo, se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela, tornando a relação professor-aluno harmônica. A aprendizagem se dá a partir das disposições internas do aluno e do seu interesse. A avaliação é fluída e tenta ser eficaz na medida que os esforços e êxitos são reconhecidos pelo professor. Apesar de muitos professores sentirem a influência dessa corrente, nos cursos de licenciatura, percebe-se que sua aplicação na prática, é bem reduzida. Sabemos que alguns métodos são utilizados em escolas particulares, como por exemplo, as escolas montessorianas.</p>
	<p>Tem a escola como formadora de atitudes, ou seja, adequar as pessoas às solicitações do ambiente. O inspirador dessa teoria é C. Rogers, para ele os procedimentos didáticos, como aula, livros, pouco importa, o que interessa é proporcionar ao indivíduo um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal. Os conteúdos são dispensáveis, a ênfase dessa tendência está voltada para o desenvolvimento das relações e da comunicação. Os métodos usuais são</p>

<p>Liberal Renovada não-diretiva</p>	<p>dispensados, ou seja, o método é baseado na facilitação da aprendizagem, no qual o professor aceita plenamente o aluno e sua capacidade de autodesenvolvimento. O professor assume um papel de facilitador, enquanto que o aluno é o centro dessa relação, tendo em vista sua formação por meio de vivências significativas. A aprendizagem ocorre quando o indivíduo percebe que é capaz, tendo em vista a modificação das percepções e a auto-realização. Esta tendência valoriza a auto-avaliação. O inspirador da pedagogia não-diretiva C. Rogers na verdade era um psicólogo clínico, suas ideias influenciaram educadores, professores, orientadores pedagógicos e psicólogos educacionais. Tendo também tendências na escola de Summerhill de um educador inglês chamado A. Neill.</p>
<p>Liberal Tecnista</p>	<p>À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na 5ª máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. São destacados os conhecimentos das gerações passadas, em que visam preparar o aluno para vida separando a realidade social. Disciplinas científicas são priorizadas. Possui metodologias semelhantes aos métodos científicos: neutralidade e objetividade. Didática do treino e repetição de habilidades. Papel do docente: supervisionar e gerir. Atitude de passividade do aluno. Foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de</p>

	<p>adequar o tema educacional à orientação política econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter.</p>
<p>Progressista Libertadora</p>	<p>Educação questionadora que põe em discussão a realidade das relações do homem e da natureza. Visa uma transformação. Atuação não-formal. Os temas geradores de conteúdos são retirados da problematização de eventos da vida pessoal dos educandos. Os textos deverão ser redigidos pelos próprios educandos através de orientação dos educadores. Com intuito de conscientização. Autêntico diálogo; aquele em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediados pelo objeto a ser conhecido. O método básico é o diálogo, em que tem o professor e aluno como sujeitos do ato de conhecimento, dispensando todo ato de autoridade. Sobre a aprendizagem, a codificação-decodificação, e problematização da situação - permitirão aos educandos um esforço de compreensão do "vivido", até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social. Tem a prática vivenciada entre educadores-educandos no processo de grupo e, às vezes, a autoavaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social. A principal inspiração da pedagogia libertadora é o divulgador Paulo Freire, verifica-se sinais da manifestação da mesma em países como a África, Chile, entre outros. As formulações teóricas se restringem a adultos, porém há diversos</p>

	<p>grupos tentando popularizar essa modalidade para todos os graus de ensino.</p>
<p>Progressista Libertária</p>	<p>O papel da escola tem como foco a transformação e autogestão dos alunos. A autogestão é o conteúdo e o método, e resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. É uma forma de resistência à burocracia, ao controle que retira a autonomia. O desenvolvimento individual se realiza somente no coletivo. Os conteúdos são as matérias colocadas à disposição do aluno de acordo com seus interesses e necessidades, mas que não são exigidas como matérias de estudo. A metodologia se baseia em realizações grupais com autogestão dos alunos. O professor é orientador e catalisador; há a recusa de qualquer forma de poder ou autoridade; o professor se mistura ao grupo para uma reflexão comum. Ênfase na aprendizagem informal, negando repressão, visando o desenvolvimento de pessoas mais livres. O critério de relevância do saber é o uso prático, o que é vivido e experimentado em novas situações. Sendo assim, não existem avaliações formais em relação ao conteúdo. Abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas a anarquista, a psicanalista, dos sociólogos e também dos professores progressistas.</p>
	<p>O papel da escola consiste em preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumento, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização. Sua finalidade é a participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Pedagogia crítica, articulada com os interesses populares. Acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos. Prática dialógica com vivência crítica entre teoria e prática, vinculando a realidade dos educadores. Politicidade do ensino com contextualização e historicidade</p>

<p>Progressista Crítico-social dos conteúdos</p>	<p>dos conteúdos. Diálogo entre professor e aluno nas práticas, métodos investigativos em sala de aula. O Professor tem um papel de mediador, provendo condições para que o aluno possa estabelecer trocas com o meio natural, social e cultural (conhecimento é resultado das trocas estabelecidas na interação entre sujeito e meio). O aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos, do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Aprendizagem Significativa = Nova ideia+conhecimentos prévios em uma situação relevante para o aluno proposta pelo professor. O trabalho escolar será avaliado no sentido de uma comprovação para o próprio aluno do seu progresso rumo às noções mais sistematizadas, sendo assim não será um julgamento imutável do professor. Suas manifestações se evidenciam em favorecer modelos de ensino que sejam voltados para interação da realidade social com o conteúdo. Almejando estabelecer uma relação do político e do pedagógico, no sentido de estabelecer a educação como um serviço da transformação das relações de produção. Sendo conhecida por pedagogia "dos conteúdos".</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Libâneo (1992), (2022).

QUADRO 4: CAPÍTULO IV Dos Municípios

<p>Art. 30. Compete aos Municípios:</p>
<p>VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº</p>

53, de 2006)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1988, p. 22)

QUADRO 5: CAPÍTULO III Da Educação, da Cultura e do Desporto

<p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p>	<p>Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.</p>	<p>Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)</p>
<p>IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p>	<p>§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)</p>	<p>§ 3º Será destinada à educação infantil a proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere a alínea "b" do inciso V do caput deste artigo, nos termos da lei." (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1988, p. 116-119)

QUADRO 6: TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar

<p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:</p>
<p>II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p>
<p>X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996, p. 2)

QUADRO 7: TÍTULO IV Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.	Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:	Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:
IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;	V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.	I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996, p. 4-5, 7)

QUADRO 8: Seção II Da Educação Infantil

Art. 29. 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)	Art. 30. A educação infantil será oferecida em:	Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
	I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº	I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela

	12.796, de 2013)	<p>Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p>
--	------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996, p. 11-12)

QUADRO 9: TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação

<p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p>	<p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a</p>	<p>Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:</p>
--	--	---	--

		oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)	
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)	<p>I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p>		<p>I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;</p> <p>II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;</p> <p>III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996, p. 25-26)

QUADRO 10: Conteúdo que os textos selecionados trabalham

Conteúdo	Textos que nos ajudam a compreender
Interesses do mercado	Apple (1982) e Hypolito (2019)
Autonomia docente	Barbosa, Silveira e Soares (2019), Sacristán (2013) e Silva (2017)

Neotecnicismo	Barbosa (2021), Freitas (2013), Libâneo (1982), Saviani (2011) e Silva (2017)
BNCC	Barbosa, Silveira e Soares (2019), Dourado (2019), Dourado e Siqueira (2019) e Hypolito (2019)
Educação Infantil	Angotti (2009), Brasil (1988), (1990), (1996) e (2018), Oliveira (2013) e Silveira e Barbosa (2020)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

APÊNDICE 2 – TABELAS DE COLETA DE DADOS

TABELA 1: Descritores usados (BDTD)

Descritores Usados	Quantidade de textos encontrados	Quantidade de textos selecionados
“neotecnicismo” AND “BNCC” AND “autonomia docente”	0	0
“BNCC” AND “autonomia docente”	1	1
“neotecnicismo”	17	4

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

TABELA 2: Produções acerca das regiões do Brasil (BDTD)

Região	Quantidade de textos selecionados
Norte	0
Nordeste	2
Centro-Oeste	1
Sul	1
Sudeste	1

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

TABELA 3: Palavras-Chave (BDTD)

Palavras-Chave	Quantidade de vezes que apareceram
Formação de professores	1
BNCC	
BNC-F	
Neoliberalismo	
Bônus/prêmio	
Sistemas de incentivo meritocráticos	
Pacto pela Educação	
Reforma educacional	
Neotecnicismo	
Tecnicismo	1
Discurso pedagógico	
Formação docente	
Educação	
Tecnologia	
Políticas educacionais	2
Políticas públicas de avaliação	1
Avaliação do Ensino e Aprendizagem Escolar	
Prática Pedagógica	
Imperialismo	
Capitalismo burocrático	
Organismos internacionais	
Ensino Médio	

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

TABELA 4: Descritores usados (CAPES)

Descritores Usados	Quantidade de textos encontrados	Quantidade de textos selecionados
---------------------------	---	--

“neotecnismo” AND “BNCC” AND “autonomia docente”	0	0
“neotecnismo” AND “autonomia docente”	0	0
“neotecnismo” AND “BNCC”	4	2
“BNCC” AND “autonomia docente”	12	3
“neotecnismo”	39	3

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

TABELA 5: Ano de publicação dos textos selecionados (CAPES)

Ano	Quantidade de textos selecionados
2013	1
2017	1
2018	2
2019	1
2020	1
2021	2

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

TABELA 6: Produções acerca das regiões do Brasil (CAPES)

Região	Quantidade de textos selecionados
Norte	0
Nordeste	1
Centro-Oeste	2
Sul	0
Sudeste	5

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

TABELA 7: Palavras-chave (CAPES)

Palavras-chave	Quantidade de vezes que apareceram	
Avaliação	1	
Currículo	3	
BNCC	3	
Gestão e regulação	1	
Qualidade da educação		
Docente		
Esperança		
Neoconservadorismo		
Revolução		
Avaliação educacional		
Ideb		
Nível socioeconômico		
Eficácia escolar		
Educação e marxismo		
Economia política		
Teorias pedagógicas		
Política curricular		2
Ciclo de alfabetização		1
Prática pedagógica		
História		
Ensino Fundamental		
Ensino de matemática		
Anos iniciais do Ensino Fundamental		

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

TABELA 8: Quantidade de textos e/ou documentos ligados a cada conteúdo

Conteúdo	Quantidade de textos que nos ajudam a compreender
Interesses do mercado	2
Autonomia docente	3
Neotecnicismo	5
BNCC	4
Educação Infantil	7

Fonte: Elaborada pela autora (2023)