



POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOCONSERVADORAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neoconservative educational policies and their implications for the curricular proposals for childhood education

Adelaide Alves **DIAS**

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa, Paraíba, Brasil

adelaide.ufpb@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9010-6436> 

Francisco Alex Pereira **SOARES**

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa, Paraíba, Brasil

alexsoares0707@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7000-5355> 

Ivanilda Dantas de **OLIVEIRA**

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Paraíba

nildamas.dantas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4754-7364> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a incidência dos ideais neoconservadores no processo de elaboração das políticas curriculares nacionais mandatórias para educação infantil, com ênfase para os processos de tensão envolvidos na construção da Base Nacional Comum Curricular. Parte do pressuposto que as políticas educacionais têm sido caracterizadas pelo retorno de pautas conservadoras trazidas por movimentos ultraliberais e neopentecostais, contrariando toda a produção científica que o campo da educação infantil produziu nas últimas décadas e ameaçando princípios constitucionais como a laicidade do Estado e a pluralidade de ideias. Metodologicamente, esse estudo foi desenvolvido de forma bibliográfica e documental. Concluímos que o contexto de ascensão ao poder pela Nova Direita não é um processo isolado no Brasil e sua ascendência fez emergir projetos formulados por grupos hegemônicos cujo fim, em última análise, acarreta em retrocesso nas políticas curriculares educacionais para a Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Conservadorismo. Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the incidence of neoconservative ideals in the process of drafting mandatory national curricular policies for early childhood education, with an emphasis on the tension processes involved in the construction of the Common National Curricular Base. It is based on the assumption that educational policies have been characterized by the return of conservative guidelines brought by ultraliberal and neo-Pentecostal movements, contradicting all the scientific production that the field of early childhood education has produced in the last decades and threatening constitutional principles such as the secularity of the State and the plurality of ideas. Methodologically, this study was developed in a bibliographic and documentary manner. We conclude that the context of the rise to power by the New Right not an isolated process in Brazil and its ascendancy has led to the emergence of projects formulated by hegemonic groups whose end ultimately leads to a setback in educational curriculum policies for early childhood education.

KEYWORDS: Educational policies. Conservatism. Early childhood education. Common National Curricular Base.ts

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro, historicamente, caracteriza-se como um complexo fenômeno hegemonicamente estruturado através de uma variedade de práticas econômicas, políticas e sociais das classes dominantes, as quais, gradativamente, vêm consolidando a construção de um sistema de Educação cada vez mais excludente e elitista.

Na atualidade, esse cenário tem se agudizado com movimentos conservadores como o “Escola sem Partido”, a proposta de militarização das escolas e a propagação da chamada “ideologia de gênero”.

As concepções educacionais liberais e conservadoras, forjadas a partir de relativismos epistemológicos e culturais em curso no Brasil e no mundo, têm imprimido ritmo e definido políticas sociais voltadas para as infâncias, em um movimento triplamente articulado que combina ações de contenção da reflexão crítica, de retirada da autonomia dos professores e de disputa pelo conteúdo do currículo.

Este artigo analisa especificamente a influência de movimentos conservadores no processo de implementação de políticas curriculares, mais precisamente, na construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

O NEOLIBERALISMO E O AVANÇO DE MOVIMENTOS CONSERVADORES

O neoliberalismo surge como resposta teórica e política ao Estado intervencionista de bem-estar social, que, segundo esse ideário, destruía a liberdade dos cidadãos e cerceava a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos (ANDERSON, 1995). Em consequência, defende-se as excelências do livre mercado e da livre iniciativa, considerados auto reguladores da economia e da vida social. O estabelecimento do Estado mínimo que cumprisse tão somente com algumas funções básicas é uma de suas prerrogativas. “De todas as instituições sociais, o neoliberalismo dá maior atenção ao Estado, ao qual atribui as características de uma “pessoa”, com a possibilidade de acumular poderes limitado” (BIANCHETTI, 1996, p.77).

A implantação do Estado mínimo neoliberal não podia prescindir da reforma do Estado pois que se fazia necessário a implementação da privatização das empresas estatais e o corte dos gastos sociais. E assim, no Brasil, a Reforma do Estado teve como

concepção norteadora a ideia de que “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, 1995).

Para Peroni e Caetano (2015), a mercadificação da educação pública parte de um pressuposto salvacionista, que se justifica pelo discurso de que o Estado está em crise e que precisa de reformas, sendo a lógica mercantil o modelo a ser seguido. Desse modo, as vagas são ofertadas pelos poderes públicos, mas os processos de gestão e o conteúdo das políticas educacionais são, sobretudo, assumidos por instituições privadas.

Nesse contexto, a perspectiva neotecnicista ganha força nas reformas educacionais, uma vez que se investe no fortalecimento da gestão e na introdução de tecnologias, acrescida das teorias de responsabilização e avaliações externas. Em síntese, o modelo de gestão eficaz é o da iniciativa privada, cujos princípios estão ancorados no modelo gerencial (FREITAS, 2014).

Assim, nos anos 1990, no Brasil, o receituário neoliberal é orientador das políticas desenvolvidas na implementação do Estado mínimo que desregulamenta a economia e promove a abertura do mercado interno, precarizando as relações de trabalho, privatizando o patrimônio público e adequando a política externa aos interesses dos Estados Unidos (SADER, 2013). No que tange às reformas educacionais, adotam-se estratégias de descentralização e centralização. A descentralização assume a forma de transferência do ônus financeiro da esfera federal para estadual e, desta, para a municipal, enquanto a centralização do ensino expresso é realizada por meio da prescrição de um currículo nacional e do desenvolvimento de programas nacionais de avaliação, priorizando o ensino fundamental.

Na década de 2000 até o ano de 2016, ainda que tenha se dado continuidade à perspectiva neoliberal, promoveu-se a melhoria das condições de vida dos mais pobres por meio da implantação de políticas afirmativas, da criação de empregos, do aumento real do salário mínimo e da tentativa de constituir uma política externa mais soberana, embora a partir de propostas “políticas de transferência de renda focalizadas sem maiores preocupações com a construção de agendas universalistas de enfrentamento mais radical da desigualdade brasileira” (PERLATTO, 2015, p.271).

Apesar da inserção ampla dos empresários e organismos internacionais influenciando na formatação da educação, também presenciemos, nesses governos democráticos populares, a abertura de canais institucionais para participação de entidades acadêmicas, fóruns, ONGS, movimentos sociais e outros, advogando por políticas, programas e ações que garantissem o acesso a uma educação de qualidade

socialmente referendada. Com efeito, além de a democratização ao acesso à educação básica e superior ter sido bastante ampliada para as crianças, jovens e adultos, foi estabelecida a obrigatoriedade do atendimento à faixa etária de 4 a 17 anos.

No ano de 2016, com a deposição da presidenta Dilma Rousseff, fortalece-se a hegemonia da classe empresarial e da burguesia conservadora. Vários fatores desencadearam o *impeachment*, destacando-se: a ampliação da crise econômica, reduzindo os lucros da classe detentora do capital; o aumento do salário mínimo, que promoveu uma maior distribuição de renda; o acesso dos mais pobres a Universidades e Institutos Federais; políticas públicas destinadas à educação do campo, quilombolas e grupos de baixa renda; o bolsa família; a liberdade de organização dos movimentos sociais e culturais, entre outros (FRIGOTTO, 2017).

Nessa conjuntura, é aprovada a Emenda à Constituição nº 95, em 12 de novembro de 2016, fruto da PEC 241/2016, que congelou, por um período de 20 anos, os gastos com saúde, educação e assistência social, além da reforma trabalhista, que suprime direitos arduamente conquistados pelos trabalhadores; impondo um grande retrocesso às políticas sociais. Em relação à educação, inviabilizam-se algumas políticas, programas e planos, ou, reorienta-os, a exemplo da BNCC, por um viés conservador e mercadológico.

Em 2018, assume a presidência o representante populista da “Nova Direita” Jair Bolsonaro, que tem como proposta ampliar as reformas neoliberais e, para isso, alterar substancialmente a Constituição de 1988. No tocante à educação, conforme Dourado (2019, p.11), há um “[...] redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras”.

Consideramos importante contextualizar, de forma breve, a influência do ideário neoliberal nos diversos governos dos anos 1990 até os dias atuais, com o objetivo de entender, especificamente no campo da educação infantil, a formulação de leis, políticas e documentos que referendam a importância de que as creches e pré-escolas tenham uma proposta pedagógica/curricular para nortear as experiências propostas e vivenciadas com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO COMO PARTE DE UM PROJETO DE PODER

O conservadorismo na educação brasileira é um fenômeno ainda pouco estudado que tem raízes muito antigas em regimes antidemocráticos. Como Arendt (2012) e Azambuja (2008) apontam a principal característica de um regime político totalitário é a existência de uma ideologia oficial que, no caso brasileiro, sob a égide da religião e da família, essa ideologia oficial disputa espaço na educação infantil incidindo sobretudo nas propostas políticas curriculares mais progressistas.

Os crescentes ataques à ciência especialmente às áreas das ciências humanas e sociais, por meio de formulação e institucionalização de reformas educacionais, nos convoca a refletir sobre a grave tentativa de redução e fragmentação de políticas educacionais plurais, democráticas e inclusivas. A disputa é ideológica e, portanto, deve ser vista como tal.

Nesse contexto, é importante situarmos alguns elementos constitutivos do conservadorismo que se apresenta no Brasil hoje. Inicialmente, é importante destacar que movimentos conservadores como o "Escola Sem Partido" tiveram importante papel na trajetória que culminou na vitória do candidato Nova Direita no Brasil corroborando a concepção de Gramsci (1989) de que os antipartidos são parte de coalizações partidárias, mesmo quando se dizem independentes.

O processo de constituição de uma nova direita, no Brasil, apresenta-se, todavia, como em um movimento tardio em relação a outros países do Ocidente, cujas movimentações são observadas desde o fim do século XX e na primeira década do Século XXI nos Estados Unidos e na Europa. Na América Latina, um dos primeiros sinais de reorganização da Direita se dá com a destituição do presidente paraguaio Fernando Lugo em 2012¹ e mais a frente com a eleição de Mauricio Macri a presidência da Argentina em 2015².

¹ 16 De acordo com Mello, Gabiatti e Camargo (2012) Fernando Lugo, foi eleito presidente do Paraguai em 20 de abril de 2008, pela Alianza Patriótica para el Cambio (APC), rompendo com uma hegemonia de 62 anos de comando do Partido Colorado. "O mandato presidencial de Fernando Lugo foi engessado pela forte oposição dos partidos da direita do Paraguai" (p.158). As reformas de base promovidas pelo governo geraram conflitos, principalmente no campo. No dia 16 de junho de 2012 um conflito na Região de Curuguaty selou o destino de Lugo. "Pouco menos de uma semana depois dos fatídicos eventos na Fazenda Campos Morombí, no dia 21 de junho de 2012, o Senado Paraguaio assumiu o papel de tribunal político, estava sendo deflagrado o procedimento de impeachment contra Fernando Lugo, as principais (e únicas) acusações eram concernentes ao seu desempenho político, considerado equivocado e incompetente pelos opositores" (MELLO, GABIATTI E CAMARGO, 2012, p. 160).

² Vommaro e Gené (2017) explicam que a eleição de Mauricio Macri, em 22 de novembro de 2015, promoveu uma ruptura, por não ter sido eleito por um dos partidos que revezavam no poder argentino nas últimas décadas, o Partido Justicialista e a Unión Cívica Radical. Macri reuniu diversas forças não-peronistas

Nos Estados Unidos da América o processo de reorganização da direita foi objeto de estudo de Apple (2003), que já apontava para a existência de quatro grupos de direita com interesse claro de intervenção na educação: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e os gerencialistas da educação.

Os neoliberais são descritos por Apple como o primeiro grupo da nova configuração de aliança da direita identificados pelo compromisso com o mercado e pela defesa da concepção individual de liberdade. São defensores de um Estado mínimo, por meio do qual se atingiriam níveis elevados eficiência e, conseqüentemente, seriam eficazes. Segundo Bianchetti (1996), o neoliberalismo busca reduzir o aparelho estatal, fazendo com que o Estado mínimo se limite a influenciar políticas e decisões relacionadas a estrutura econômica da sociedade.

O Estado mínimo defendido pelos neoliberais, segundo Apple (2003), impactam diversos setores das políticas sociais, inclusive a educação.

Fruto de experiências pessoais dolorosas e frequentes, as políticas neoliberais estão tendo um impacto na educação e em diversas outras áreas pelo mundo afora. Políticas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra são exportadas e, em seguida, apropriadas em várias outras nações, muitas vezes com pouca compreensão tanto das sérias críticas a elas feitas, como dos difundidos efeitos negativos gerados quando nos países que as originam (APPLE. 2005, p.17).

Aspectos da desresponsabilização do Estado para com o dever de prover educação de qualidade para todos estão cada vez mais evidentes, inclusive no sistema educacional brasileiro, através da implementação de determinadas políticas educacionais, tais como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio (PERONI, CAETANO E LIMA, 2017).

Movimentos conservadores alicerçados nessas políticas neoliberais visam promover a censura nos sistemas educacionais e nas escolas acarretando graves danos para a concepção e a prática democrática nas escolas.

Os neoconservadores, segundo Apple (2003, p.13), ao contrário dos neoliberais, defendem um Estado Forte, com mãos de ferro para combater toda e qualquer tentativa

em torno de seu projeto crítico ao desenvolvimentismo e redistributivo projeto Kirchnerista. "El quiebre del bipartidismo y la derrota del peronismo luego de doce años de gobierno abría la posibilidad del fortalecimiento de una nueva fuerza política en el país por fuera de las tradicionales, que ya se había consolidado a nivel local a partir de su gestión de gobierno en la ciudad de Buenos Aires (por tres períodos, desde 2007 hasta la actualidad). Por otro lado, la nueva alianza electoral, que logró unificar la mayor parte de las fuerzas políticas no peronistas —dejando afuera solo a la centro-izquierda y a la izquierda de filiación trotskista— tiene como socio principal a una fuerza de centro-derecha, que llega al poder por medio de elecciones luego de más de siete décadas de debilidad de las agrupaciones de ese margen del espectro político" (VOMMARO E GENÉ, 2017, p. 232).

de desmoralizar a lei e ordem. Flertam com concepções totalitárias baseadas na “visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional”.

Finguerut (2008), aponta a existência de quatro pontos centrais defendidos pelos neoconservadores: o patriotismo, a oposição a um governo mundial que produziria uma tirania generalizada, a ideia de que governar é distinguir amigos e inimigos e, por último, a valorização dos interesses nacionais.

Casimiro (2016) afirma que os neoconservadores começaram a se organizar no Brasil desde o processo de redemocratização, após a Ditadura Militar de 1964. Um desses grupos foi a Associação Brasileira de Defesa da Democracia (ABDD), fundada em 9 de janeiro de 1985, uma associação que reuniu um grupo de intelectuais militares que tiveram atuação presente em toda a Ditadura de 1964. Sobre a ABDD, Casimiro (2016) assevera que:

A organização que se configura como uma forma de remanescência dos valores autoritários travestidos e ressignificados na nova plataforma de construção de um projeto de poder, como "defensora" da democracia, reivindicava também a defesa de valores cristãos, das grandes empresas e da propriedade privada. Além disso, pautavam-se na ideologia nacionalista, moralista e patriótica característica do discurso militar no Brasil. (CASSIMIRO, 2016, p.67).

Mesmo com a dissolução da ABDD, percebe-se que o neoconservadorismo não se extinguiu no Brasil, mas se diluiu em outros grupos que compartilham dos mesmos ideais. As características apontadas por Finguerut (2008) para os neoconservadores podem ser percebidas claramente nos discursos do atual Presidente da República Jair Bolsonaro, que usou como slogan de campanha a frase “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, com cunho nacionalista, patriótica e voltado à defesa dos valores cristãos, e mesmo em parte do seu *staff*, com membros do primeiro escalão em total desacordo com as ações multilaterais.

Os populistas autoritários são considerados como representantes da direita cristã nos Estados Unidos, um grupo poderoso com uma grande base financeira que, aliado a um discurso populista, consegue arregimentar uma grande massa que atua com agressividade na defesa de sua plataforma ideológica (APPLE, 2003, p.65). A direita cristã norte americana acredita, de acordo com Apple (2003), que Deus, em sua Palavra, determina que as pessoas devem dedicar às suas vidas ao capitalismo e à tradição. “Eles acreditam que somente dedicando toda a nossa vida às suas crenças religiosas é que nossa sociedade e nossas escolas serão salvas” (APPLE, 2003, p.27). No Brasil, a bancada evangélica no Congresso Nacional é bastante atuante e cada vez mais, apresenta um número maior de representantes. Segundo levantamento feito pelo

Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar³ em 2010 foram eleitos para tomar posse a partir de 1º de fevereiro de 2011, 73 parlamentares evangélicos, sendo 70 deputados e três senadores. Já de acordo com a Câmara Federal⁴ atualmente a Frente Parlamentar Evangélica, criada em 09 de novembro de 2015, é composta por 199 deputados Federais e quatro senadores. O viés ideológico de seu posicionamento político é claro quando analisada sua produção legislativa. Um levantamento feito por Peroni, Caetano e Lima (2017) mostra que os projetos de leis que buscam alterar a educação brasileira, na perspectiva de retrocesso, foram apresentadas por membros da bancada evangélica no Congresso Nacional.

Por fim, o quarto grupo descrito em Apple (2003, p.13) como “os desenhistas de mapas, especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino, são membros de uma fração particular da nova classe média de gerentes e de profissionais qualificados”. Constituem-se de técnicos vinculados à administração de empresas, encarregados, fundamentalmente, de atividades de mensuração, avaliação e controle rigoroso do processo educacional. Adequando à realidade brasileira, tratamos esse grupo por gerencialistas da educação: “Trata-se de uma fração da nova classe média de profissionais qualificados que conquista sua mobilidade no interior do Estado e da economia graças à aplicação de conhecimentos técnicos especializados” (APPLE, 2003, p. 64).

Um dos elementos centrais para se compreender a participação dos gerencialistas na construção de políticas educacionais de direita está relacionado a uma suposta neutralidade das políticas propostas pelos grupos neoconservadores e neoliberais. Apple (2003) afirma que o discurso de neutralidade adotada pelos grupos anteriormente políticas com os seus conhecimentos técnicos em busca de resultados.

No entanto, não há imparcialidade nas políticas propostas por estes grupos, o discurso de neutralidade é, na verdade, travestido de interesses ideológicos, políticos e econômicos com o objetivo único de se alcançar e preservar o poder.

Peroni, Caetano e Lima (2017), em um estudo acerca das relações entre o público e o privado na educação, relacionam sujeitos que possuem vínculos com setor privado e tendências neoconservadoras que de forma evidente buscam influenciar e estabelecer conteúdos na formulação de políticas educacionais. Dentre tais sujeitos, os autores apontam o Movimento Escola sem Partido (MESP) como corporificação de tais ondas ou

³ Disponível em: <<https://bit.ly/2S6q0J0>>, acessado em 15 de agosto de 2018.

⁴ Disponível em: <<https://bit.ly/2CpKENr>> acessado em: 15 de agosto de 2018.

projetos da “Nova Direita” como também sugerido por Casimiro (2016). Em nossa opinião, o MESP retroalimenta-se das teses da Nova Direita, notadamente dos agrupamentos neoconservadores e populistas autoritários. A ascensão de movimentos que pregam o controle e vigilância sobre a escola pública inicia-se em outros países, notadamente nos EUA.

No berço dos neoliberais e dos neoconservadores, os Estados Unidos da América, mais precisamente, alguns estados e distritos escolares, não poderiam deixar de apresentar políticas educacionais similares ao que hoje o MESP defende no Brasil. Um dos vieses da MESP no Brasil é a oposição a qualquer debate na escola acerca da questão de gênero e de educação sexual. Esses movimentos admitem apenas que tais assuntos sejam abordados pelas famílias e nunca nas escolas. Tal medida já fora adotada em alguns Estados Americanos. De acordo com Mayo (2013), a lei “*Don’t Say Gay*” aplicada no Estado do Tennessee proíbe que a temática da homossexualidade seja abordada de qualquer forma nas escolas. De acordo com a autora, o objetivo do autor da lei é manter a homossexualidade no silêncio, deixando bastante claro que não se trata de uma suposta neutralidade defendida pelos apoiadores da lei, mas sim de uma oposição grotesca à orientação sexual.

If schools dodge difficult topics and claim to do so because they want to remain neutral, they become unresponsive at the surface level to key issues facing not only their students but also others in the community. Worse still, below the surface, they cede the educational space to interests that are institutionally less concerned with diversity. On a more accurate reading, laws and policies such as the “don’t say gay” bill represent a conscious decision on the part of policymakers and school officials to prevent schools from becoming involved in the fuller life of a diverse community. Further, the public and legislative debate over such nonresponses shows the disapproval of the topic under consideration. The public effect of the political debate makes clear that the prohibition of a topic is not meant to keep schools out of difficult or “unsettled” issues, but rather to mark some topics as so settled that they should not be taught (MAYO, 2013, p. 551)⁵.

Outro exemplo trazido por Mayo (2013) é uma política implantada no distrito de Anoka-Hennepin, em Minneapolis, nos Estados Unidos, que exigia que os professores fossem neutros nos assuntos referentes ao tema da homossexualidade: “*Purportedly out of concern that teacher authority can be coercive on sensitive topics, the district*

⁵ Tradução livre: Se as escolas se esquivam de tópicos difíceis e afirmam fazê-lo porque querem permanecer neutras, elas não respondem ao nível superficial a questões-chave que enfrentam não apenas seus alunos, mas também outras pessoas da comunidade. Pior ainda, abaixo da superfície, eles cederam o espaço educacional a interesses que são institucionalmente menos preocupados com a diversidade. Em uma leitura mais precisa, leis e políticas como a lei “não diga gay” representam uma decisão consciente por parte dos políticos e funcionários da escola para evitar que as escolas se envolvam na vida mais plena de uma comunidade diversa. Além disso, o debate público e legislativo sobre essas não-respostas mostra a desaprovação do tema em consideração. O efeito público do debate político deixa claro que a proibição de um tópico não se destina a manter as escolas fora de questões difíceis ou “não resolvidas”, mas sim a marcar alguns tópicos tão resolvidos que não deveriam ser ensinados.

developed a policy that would require teachers not to respond to questions about sexual orientation or offer their own opinions on LGBTQ issues"⁶ (MAYO, 2013, p. 553). De acordo com a autora o efeito da política adotada no distrito foi o aumento no número de suicídio entre os alunos vítimas do bullying homofóbico. Além disso, a lei criou um ambiente repressivo entre os professores, de acordo com Mayo (2013). A atuação deles passou a ser restrita com medo de estar ultrapassando a neutralidade exigida pela lei e se caso o fizessem o que ocorreria com eles.

Mais recentemente, uma lei aprovada no Estado da Flórida permite que qualquer pessoa questione o que está sendo ensinado em qualquer escola. De acordo com a *National Center for Science Education* (NCSE) que monitoram os projetos de leis que buscam barrar o ensino sobre o aquecimento global ou evolução, por exemplo, nos Estados Unidos, desde 2004 cerca de 80 projetos de leis foram apresentados com a tentativa de interferir no que é lecionado nas escolas americanas.

Segundo Carlos Bedoya em matéria publicada em 11/01/2017 no sítio *América Latina en Movimiento*⁷, movimentos similares ao MESP vêm ocorrendo em toda a América Latina. No Peru a campanha foi batizada com o nome *Con Mis Hijos No Te Metas* e foi lançada em novembro de 2016 tendo como bandeira a contaminação de ideologia de gênero e educação sexual no currículo nacional.

Los organizadores de la campaña han querido dar la imagen de ser docentes y padres de familia preocupados por la formación en sexualidad de sus hijos. Sin embargo, no han podido evitar mostrarse como lo que en realidad son: líderes de las iglesias cristianas más radicales y fundamentalistas que hay en el Perú unidas en la Coordinadora Nacional Pro Familia (Conapfam)⁸.

Ainda segundo Carlos Bedoya A campanha *Con Mis Hijos No Te Metas* (*Com meus filhos não te metas*) foi inspirada em uma outra campanha Estadunidense de 1977 denominada "*Save Our Children*" (Salve nossos filhos), teve sua adaptação para o Peru pelas iniciativas "*del congresista Pastor Julio Rosas y su hijo Christian Rosas, precisamente abogado por la Liberty University; y por los esposos Guillermo y Milagros Aguayo, también formados para ser pastores evangélicos en Estados Unidos*"⁹

⁶ Tradução livre: Supostamente por preocupação de que a autoridade do professor possa ser coercitiva em tópicos sensíveis, o distrito desenvolveu uma política que exigiria que os professores não respondessem a perguntas sobre orientação sexual ou oferecessem suas próprias opiniões sobre questões LGBTQ.

⁷ Disponível em <https://bit.ly/2N9c1kW> acessado em 08/01/2019

⁸ Tradução livre: Os organizadores da campanha queriam passar a imagem de ser professores e pais de famílias preocupados com a educação sexual de seus filhos. No entanto, não conseguiram evitar mostrar-se como o que são na realidade: líderes de igrejas cristãs mais radicais e fundamentalistas que há no Peru unidas na Coordenação Nacional Pró-Família (Conapfam).

⁹ Tradução livre: do congressista Pastor Julio Rosas e seu filho Christian Rosas, formado em direito pela Universidade Liberty; e pelo casal Guillermo e Milagros Aguayo, também formados para serem pastores nos Estados Unidos.

conseguindo apoio da igreja católica e de movimentos conservadores peruanos como por exemplo o da Organização não governamental (ONG) “*Salvemos a la Familia*”¹⁰.

A campanha iniciada no Peru tem se difundido na América Latina. Atualmente, há menções a propostas de tentar barrar o debate nas escolas acerca da questão de gênero e a educação sexual no currículo escolar no México e na Argentina. Tais movimentos, tanto na América Latina como no Estados Unidos, apesar de buscarem atuar na liberdade de cátedra, como no MESP, se distinguem por não terem a doutrinação político-partidária como principal argumento.

Um dos poucos movimentos que buscam interferir no tocante a questão política ideológica que é ensinado na escola é o que acontece na Alemanha. O partido *Alternativa para a Alemanha* criou em diversos estados alemães o site *Neutrale Schulen* (Escola Neutra, em tradução livre para o português) que tem como objetivo que alunos denunciem quando os professores criticarem o partido e emitam as suas opiniões em sala de aula¹¹. O *Alternativa para a Alemanha* é alvo de muitas críticas no país por seu posicionamento de extrema direita e ligação a grupos neonazistas. O que diferencia o movimento alemão do brasileiro, é que no Brasil o MESP defende que o combate a uma suposta doutrinação político partidária seja uma política de Estado, enquanto na Alemanha o *Escola Neutra* é uma iniciativa de um partido político sem, até o momento, perspectiva de transformar-se em uma política pública, por se tratar de um partido minoritário.

Portanto, a emergência de propostas conservadoras na educação não é uma exclusividade brasileira, existindo propostas similares em vários outros países, ainda que tais movimentos apresentam nuances próprias, desde o argumento utilizado para justificar a sua existência até a sua forma de organização. Comum a todos eles temos a figura de seus idealizadores e promotores enquanto indivíduos conservadores, neoconservadores, liberais e neoliberais e até mesmo neonazistas. Outro ponto em

¹⁰ Em seu site a ONG se apresenta afirmando que vamos salvar a família que nasceu no Peru, como uma proposta de divulgação educacional e social e institucional, que busca resgatar e manter em vigor a única entidade que tem sido o esteio para a construção e manutenção de sociedades saudáveis: a família. Ao longo dos anos, a proposta “*Salvemos a la Familia*” foi disseminada em todo o território do Peru em universidades, escolas, igrejas, organizações sociais, municípios, governos regionais e em diferentes instituições públicas e privadas. Como resultado desse esforço educacional e de comunicação, com o apoio contínuo e crescente de especialistas internacionais em questões familiares, a ONG *Salvemos a la Familia* inspirou, apoiou e disseminou esses princípios e fundações em outras nações. É assim que nasce o movimento internacional Save the Family, que busca abraçar a causa da defesa da família em diferentes realidades sociais do mundo (tradução livre). Disponível em <http://salvemosalafamilia.com/acercade/> acessado em 08/01/2019.

¹¹BBC. **Como o ensino também virou polêmica e alvo do ‘Escola Sem Partido’ na Alemanha.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/17/como-o-ensino-tambem-virou-polemica-e-alvo-de-escola-sem-partido-na-alemanha.ghtml>> visitado em: 08 de janeiro de 2019.

comum é o objetivo de interferir na atuação docente e na liberdade de cátedra. Com efeito, parece imperar uma visão de criminalização da atividade docente, ou pelo menos daquele tipo de docente que não concorda com as ideias que sustentam a Nova Direita. É, pois, no cenário de surgimento e avanço das ideias conservadoras que se desenvolvem as ações de implementação da Base Nacional Comum Curricular.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E CONCEPÇÕES NORTEADORAS

Após a promulgação da Constituição Federal/1988, que definiu ser direito das crianças o atendimento educacional ofertado pelo Estado, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, tornou-se evidente a necessidade de se buscar definir como deve se organizar a ação pedagógica em creches e pré-escolas, que até então eram amparadas pelas políticas de assistência e saúde.

Nesse contexto, ampliou-se o campo de estudos e pesquisas na área e, no âmbito governamental, foram elaborados vários documentos para orientar o atendimento às crianças numa perspectiva educacional, dentre eles os documentos curriculares, que visam orientar ou realizar o controle das práticas educativas desenvolvidas em creches e pré-escolas.

Face ao exposto, consideramos relevante problematizar como se deu o processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a construção das versões da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI), destacando os sujeitos participantes no processo de produção do texto e as concepções de currículo norteadoras. Temos clareza que, do ponto de vista político-pedagógico, esses documentos normativos, merecem atenção dos pesquisadores para que a Educação Infantil (EI) seja respeitada em sua especificidade, não sendo o currículo concebido e materializado como um mero rol de conteúdos pré-definidos.

Em 1995, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), do Ministério da Educação (MEC), em consonância com as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p.24) e objetivando a melhoria da qualidade dessa etapa da Educação Básica, elencou, entre suas metas, “o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares”. Para tanto, constituiu-se grupo de trabalho composto por Sonia Kramer, Zilma de Moraes Ramos

de Oliveira, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Lucia de A. Machado e Ana Maria Melo, conceituados teóricos da área, que produziram o documento "Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil" (BRASIL, 1996, p. 20), no qual romperam com "[...] conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pelas escolas" e assumiram a compreensão da natureza aberta e dinâmica do currículo e a importância de sua contextualização social e histórica, assim como ressaltaram "[...] a necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, família e comunidade".

Na contramão dessa concepção de currículo/proposta pedagógica que vinha sendo assumida pelo MEC, no governo de Fernando Henrique Cardoso, seguindo as orientações dos Organismos Internacionais, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), que, segundo Amorim e Dias (2012, p.30), "assumiu uma perspectiva de currículo nacional e desconsiderou as análises e encaminhamentos que vinham sendo discutidos na área".

Em termos legais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) compreendeu que o RCNEI não tinha caráter obrigatório, mas a função de subsidiar e qualificar a elaboração das Propostas Curriculares para Educação Infantil, instituindo, assim, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), posteriormente reelaborada e formalizada pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Este documento, de caráter mandatário, deveria nortear as propostas pedagógicas das instituições no tocante às orientações curriculares. Ressalta-se sua importância, pois, conforme Amorim e Dias (2012, p.135), "reafirmavam a pluralidade de propostas pedagógicas e curriculares possíveis de serem construídas e a autonomia das instituições na construção coletiva dessas propostas"

A adoção de uma base nacional comum que, desde a década de 1990, vinha sendo requerida como pressuposto para melhoria da qualidade da educação, mais uma vez, ganha centralidade nos debates promovidos pelo MEC, nas entidades representativas dos docentes e nos movimentos empresariais, a exemplo do Movimento pela Base Nacional Curricular (MBNC). Nessa direção, segundo Aguiar (2015), o que estaria em disputa seriam projetos distintos, de um lado posições mais alinhadas às demandas do mercado e, de outro, posições que asseveram o dever do Estado na promoção da educação como direitos de todos.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em um portal para consulta pública em 16 de setembro de 2015. Neste portal, foram estabelecidos canais de comunicação

e participação da sociedade, permitindo, assim, que especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica realizassem sugestões (BRASIL, 2016). Após a coleta e sistematização das contribuições, foi publicada, em maio de 2016, a segunda versão, a qual foi analisada em seminários estaduais coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A terceira versão, definida após o *impeachment* da Presidenta Dilma, foi elaborada por uma nova comissão de especialistas vinculada ao novo grupo político, sendo entregue no dia 06 de abril de 2017 ao CNE, que promoveu cinco audiências públicas entre julho a setembro, uma em cada região do país, com caráter exclusivamente consultivo. O documento foi aprovado pelo CNE, com algumas modificações, no dia 15 de dezembro de 2017, sendo esta última versão homologada pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, no dia 20.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) se posicionaram contrariamente à BNCC no documento intitulado Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular (2015, p.1), no qual a acusaram de negar a diversidade expressa na Constituição Federal (1988) e referendada na LDB (9394/96) ao preconizar “a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, o currículo e as avaliações”. Elucidando que o direito ao aprendizado não pode ser referenciado por uma listagem de conteúdos, numa lógica orientada pelas tendências internacionais a partir da tríade: uniformização de currículos, avaliações em larga escala e responsabilização de docentes.

Ao longo do processo de elaboração da BNCC constatou-se uma influência do MBNC na direção do seu conteúdo. Esse movimento vem disputando, no cenário nacional, o projeto de educação, “colocando em risco os paradigmas de direitos humanos educacionais que são substituídos pela lógica do mercado baseada no custo x benefício e na visão dos estudantes como mercadorias – *commodities*” (ADRIÃO *et al.*, 2016, p.128).

Contraopondo-se a essa lógica, estão aqueles que defendem a democratização da educação, por acreditarem no seu papel emancipador, haja vista que o acesso ao saber crítico contribui para desvelar questões econômicas, políticas e culturais. Partindo dessa compreensão, questionam a construção de currículos uniformizadores e prescritivos como a BNCC, que, conforme Oliveira (2018, p.57), desconsideram que “reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência

curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução de desigualdades”.

Para elaborar a versão preliminar referente à educação infantil (EI), além da representante da COEDI/SEB, Rita Coelho, foram convidadas as professoras Maria Carmem Barbosa e Zilma Ramos de Oliveira para compor o comitê constituído por assessores e, ainda, Sílvia Helena Cruz e Paulo Sérgio Fochi, para o de especialistas. Essa equipe, buscando atender à especificidade da ação pedagógica na Educação Infantil, organiza o documento de forma distinta das demais etapas da educação básica, tendo, como fundamento para sua elaboração, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Nessa compreensão, define seis direitos de aprendizagem a serem garantidos às crianças: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se, que serão operacionalizados por meio do arranjo curricular “campos de experiência”, os quais são assim nomeados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cabe destacar que não é proposta uma sequenciação de faixa etária em relação aos objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 21).

Assumindo posições contrárias a uma concepção de currículo comum limitado a conhecimentos e habilidades supostamente universais, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 52) argumentam que, nesta etapa, recomenda-se que “prevaleçam as experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria”.

Em defesa ao documento em construção da BNCCEI, Barbosa e Campos (2015) explicitam que foi elaborado à luz das DCNEI, documento que teve na sua construção uma grande participação de pesquisadores e sociedade civil e que pode constituir-se em uma orientação mais detalhada para que os docentes desenvolvam práticas educativas, que considerem as especificidades das crianças pequenas e os seus direitos.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), movimento social que desde 1999 vem atuando em defesa do fortalecimento da educação infantil, teve participação efetiva nas discussões sobre a BNCCEI em muitos estados brasileiros por meio dos representantes de fóruns estaduais, uma vez que muitos dos seus militantes eram favoráveis a sua elaboração, ainda que no interior do movimento houvesse, também, posições contrárias, justificadas pelo “apelo de forte privatização e reformismo educacional que o país e o mundo se encontrava” (MAUDONNET, 2019, p.180).

No tocante à participação da sociedade civil na elaboração da BNCCEI, o governo federal implementa o site do portal da base, no qual foram recebidas 376.391 (trezentos e setenta e seis mil e trezentos e noventa e uma) contribuições à versão preliminar, e, ainda, foram solicitados 8 (oito) pareceres de leitores críticos, 4 (quatro) de pesquisadores individuais e 4 (quatro) de instituições. Estas contribuições e pareceres foram sistematizados pela Universidade de Brasília (UNB), com o apoio da Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC –RJ). A participação se efetivava por meio de uma avaliação restrita ao conteúdo proposto, mediante exclusão, substituição ou ampliação.

Sobre essa questão, Rocha (2019, p. 17-18.) conclui “que os canais para a participação da sociedade em geral na formulação da BNCC foram configurados de forma burocratizada, que por sua vez, intencionou manter o controle da discussão e, sobretudo, das tomadas de decisões”. Ao analisar os dados da consulta pública com base nas informações coletadas no referido portal, Triches e Ananda (2018) constataram que apenas 3,07% das contribuições eram referentes à educação infantil, o que demonstrou uma ínfima representatividade no tocante à participação. Pelo exposto, a construção democrática tão propagandeada nas mídias, numa análise mais criteriosa dos dados, é falaciosa.

Conforme relatório referente à consulta pública, na etapa da educação infantil, foram solicitadas revisões acerca dos seguintes pontos: diferenciar o trabalho com os bebês do das crianças pequenas e explicitar como se dá a articulação no tocante à leitura e escrita com os anos iniciais do ensino fundamental.

A segunda versão teve uma ampliação significativa no seu conteúdo. Pudemos constatar que foram contemplados princípios e concepções considerados basilares na área, referendados nos documentos legais e, sobretudo, nas DCNEI, a saber: criança sujeito histórico e de direitos, indissociabilidade do cuidar e do educar, interações e brincadeiras como norteadoras da ação pedagógica, importância de cultivar uma visão plural e o respeito às diferenças, criança como centro do planejamento curricular. Em relação aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, houve pequenas mudanças no texto escrito e a substituição do termo comunicar por expressar. Já os objetivos de aprendizagem foram subdivididos da seguinte forma: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses) (BRASIL, 2016).

Na análise das sugestões propostas à segunda versão da BNCCEI, preocupa-nos os destaques dados aos objetivos de leitura, escrita e da matemática, pois este é um

indício de como a função escolarizante e preparatória para o ensino fundamental ainda orienta a ação pedagógica, contrapondo-se, então, às pesquisas, concepções teóricas e documentos legais, que reiteram a importância de promover uma educação integral para as crianças da EI.

A terceira versão, definida após o impeachment da Presidenta Dilma, foi elaborada por uma nova comissão de especialistas vinculada ao novo grupo político, sendo entregue no dia 06 de abril de 2017 ao CNE, que promoveu cinco audiências públicas entre julho a setembro, uma em cada região do país, com caráter exclusivamente consultivo.

Nessa conjuntura, o Movimento pela Base Nacional Curricular (MBNC) começa a exercer interferência maior no processo de elaboração do documento curricular, passando, ainda, outro interlocutor a influenciar seu conteúdo, os neoconservadores, representados pelo movimento "Escola sem Partido", defensores da neutralidade ideológica, dos valores tradicionais e da autoridade bíblica (FRIGOTTO, 2017; PERONI, CAETANO, 2015; ARELARO, 2017).

[...] os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base, coordenado pela Fundação *Lemann*, por meio do *Lemann Center*, vinculado à Universidade de *Stanford*-USA, buscou especialistas, ligados ao *Comum Core* americano, para revisar a primeira e segunda versão da base. (PERONI, CAETANO e ARELARO, 2019, p.42).

Nessa circunstância, a terceira versão da BNCCEI traz mudanças para essa etapa da educação básica. Destaca-se que as competências gerais passam a nortear os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, havendo uma substituição do campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação" para "oralidade e escrita". Sendo assim, quanto aos objetivos de aprendizagem, ressalta-se, também, que esses passaram a primar por uma gradação de habilidades nas três faixas etárias propostas, que devem ser apropriadas, progressivamente, até o término dessa etapa. Sobre esse último aspecto, Arelaro (2017) argumenta que a fragmentação da educação da primeira infância representa uma retomada dos pressupostos da psicologia comportamentalista, que preconizava o desenvolvimento infantil a partir de estágios.

À vista disso, essa versão foi bastante criticada pelas entidades e movimentos da sociedade civil que participaram massivamente das audiências públicas coordenadas pelo CNE, apresentando críticas e sugestões à terceira versão e enviando, por escrito, tais posicionamentos para o referido órgão colegiado.

No Boletim Informativo de junho de 2017, especialmente na seção "A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: a atuação do MIEIB", a entidade contextualiza como se deu sua participação ao longo do processo de consulta e elaboração das duas primeiras versões, apresentando os encaminhamentos realizados nas plenárias dos encontros nacionais de 2015 (Fortaleza/CE) e 2016 (Curitiba/PR) em relação a BNCCEI:

Orientar os municípios para que os currículos que orientam as práticas pedagógicas da Educação Infantil e que são documentos norteadores para os planejamentos, registros e avaliações da primeira etapa da Educação Básica, respeitem as especificidades da educação infantil já previstas nos documentos normativos e orientadores, tais como o documento Nossa Creche Respeita Crianças (1994/2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). (MIEIB, 2015).

Defesa da proposta de BNCCEI construída a partir do processo democrático que permitiu um amplo debate sobre o currículo na educação infantil - assim como da continuidade daqueles/as que participaram ativamente nesse processo como interlocutores/as privilegiados/as. Reafirmamos que a sua aprovação deve ser realizada no âmbito do CNE, a partir da competência que lhe é conferida e não pelo Congresso Nacional. (MIEIB, 2016).

Quanto a terceira versão, posiciona-se contrário as mudanças propostas pela sua lógica instrumental, pautada em concepções restritas de cognição. A partir de então, o MIEIB, por intermédio dos representantes dos fóruns estaduais, passa a mobilizar ações de resistência e enfrentamento ao denunciar a conjuntura de aprovação do documento e as mudanças propostas que estão em desacordo com o que propõe as DCNEI.

No documento intitulado "A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)" são descritas todas as ações e posicionamentos críticos da entidade ao longo do processo de construção da BNCC. Em relação a terceira versão, o GT07 (Educação das crianças de 0 a 6 anos) fez duas ressalvas: a primeira, ao procedimento metodológico proposto pelo MEC, que atribuiu a especialistas o processo de elaboração, desconsiderando as contribuições advindas da sociedade; a segunda, às alterações propostas, dentre elas se destaca o enxugamento da parte introdutória, o que significou um reducionismo conceitual desvinculando-se os documentos aos princípios expressos nas DCNEI, "intensificando a padronização e uniformidade, de modo a criar condições homogeneizadoras, propícios às testagens em larga escala e às expectativas do mercado voltado aos produtos educacionais", induzindo a instrumentalização dos campos de experiências com disciplinas ou áreas de conhecimento (ANPEd, 2017, p.11).

A posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em relação a BNCC é apresentada, após participação nas audiências públicas, no documento “Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação”. Nele, a entidade contesta tanto o modelo proposto de centralização e uniformização curricular, por desconsiderar a diversidade das escolas brasileiras e o “*ethos* dos alunos”, quanto a forma como foi conduzida a elaboração da terceira versão, evidenciando que os principais interlocutores foram setores do empresariado que objetivavam a padronização do ensino para atender fins mercadológicos. Em relação à educação infantil, traz duas críticas a terceira versão: empobrece as concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem, assim como se orienta por uma perspectiva de preparar e escolarizar às crianças para o ingresso no ensino fundamental (ANFOPE, 2017).

No 38º encontro do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) os representantes das universidades públicas se posicionaram contrários a terceira versão da BNCC que foi entregue pelo MEC ao CNE, em relação aos seguintes pontos: inadequação a realidade da escola pública por apresentar um currículo fragmentado e a centralidade nas competências; repercussão negativa na formação dos professores e cursos de licenciatura, indo na contramão do que propõe a Resolução nº 02/2015 – CNE; metodologia de construção inibidora da participação e do diálogo, ao desconsiderar as proposições feitas a segunda versão e objetivar estabelecer um currículo mínimo para orientar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação; retrocesso em relação a supressão no documento das expressões “identidade de gênero e orientação sexual”, ganhando centralidade o conservadorismo e, ainda, exclusão do ensino médio do texto. Especificamente sobre a BNCCEI destaca que a concepção de múltiplas linguagens é minimizada e o campo da oralidade e da escrita ganha centralidade, “comprometendo a articulação com as proposições das DCNEI e colocando em risco as aprendizagens a partir das vivências, das experiências, da brincadeira e das interações interpessoais estabelecidas pela criança” (FORUMDIR, 2017).

A base homologada em 20 de dezembro de 2017 traduz, conforme Daniel Cara (2019), à época coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a visão de educação do Governo Michel Temer, orquestrada em uma aliança entre duas correntes ideológicas: os ultraliberais, aqueles que representam os interesses do mercado financeiro, e os ultraconservadores, aqueles que pregam um retorno a uma

concepção de família “[...] orientada pelo predomínio do homem sobre a mulher e pela exclusão das identidades de gênero e de orientação sexual que diferem da heterossexualidade”(CARA, 2019, p. 86). Para o autor, tais exclusões, que se materializaram na versão final da BNCC, estão em contrapelo ao que determina a Constituição Brasileira no que concerne ao papel das escolas no combate a todas as formas de discriminação, uma vez que a sociedade brasileira apresenta altos índices de feminicídios e homicídios contra pessoas LGBT optando, ainda assim, o governo “por excluir de um instrumento curricular a necessidade de enfrentamento do machismo, da homofobia, do sexismo e da misoginia nas escolas brasileiras [...]. É uma posição mais indigna do que covarde” (CARA, 2019, p.89).

Destaca-se, ainda, que no relatório Plano Nacional de Educação: 5 anos de descumprimento (2019), a referida entidade realiza uma análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2012. Em relação às metas 2 e 3, especialmente as estratégias 2.2 e 3.2, que tratam da elaboração de direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, critica-se a concepção da política curricular que orientou a elaboração da BNCC no governo Michael Temer, cujo norte central esteve na definição de objetivos de aprendizagem. Ademais, sinaliza-se que “setores importantes da sociedade civil e a própria comunidade educacional, não foi devidamente consultada e que historicamente têm defendido a garantia do direito à educação pública de qualidade no Brasil”, esse retrocesso deveu-se a união de grupos empresariais, financeiros, religiosos e conservadores. Outra questão pertinente destacada é que “tal política tem reforçado a consolidação dos abismos educacionais entre ricos e pobres no Brasil e tem facilitado os caminhos para mais privatizações” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO, 2019, p.31).

Quanto ao processo de tramitação da BNCC no CNE, o Processo Nº 23001.000201/2014-14, incluso no Parecer do CNE 15/2017, referente ao pedido de vistas das conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Marcia Ângela da Silva Aguiar, o destaque é dado ao curto espaço de tempo para análise das contribuições oriundas das audiências e do próprio CNE, bem como dos textos das versões das minutas do Parecer e Resolução. Para Aguiar (2018, p.23) a BNCC foi aprovada “pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobretudo, se o entendermos como um Órgão de Estado e não de Governo”.

Ao nosso ver, a urgência na aprovação da BNCC deveu-se a contestação por diversas entidades e representantes do CNE de sua legitimidade, considerando-se, por outro lado, que vivemos um momento histórico de retrocesso político, econômico e social, o que vem favorecendo para que o grupo hegemônico que se encontra no poder enalteça a implementação de um currículo nacional ajustado na lógica mercantil e em valores como empreendedorismo, competitividade e individualidade.

Importa destacar que o CNE aprovou a versão final da BNCCEI com poucas alterações em relação ao que propunha a segunda versão, ainda que os objetivos propostos na terceira não tenham sido alterados, havendo somente uma retomada do título do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Barbosa e Oliveira (2018, p. 6) explicitam que, desde a segunda versão, a concepção norteadora do referido campo é de estreita relação entre linguagem oral, escrita e os processos de pensamento e imaginação, divergindo, dessa forma, do que estava proposto na terceira versão, “que acentuava uma aprendizagem mais ligada à alfabetização propriamente dita, em um campo que tinha um olhar mais disciplinar”.

A versão final, aprovada por ter tido poucas alterações no texto, não foi nomeada pelo MEC como uma 4ª versão. Temos esse mesmo entendimento, entretanto, nossa argumentação é a de que a desconsideração das contribuições propostas nas audiências públicas e pelas entidades foi proposital, tornando o processo verticalizado e cerceador do debate e da participação, daí a justificativa para não a considerarmos como uma 4ª versão.

Na esteira da aprovação da BNCCEI, e em consonância com os princípios neoconservadores e neoliberais, foram articuladas outras políticas como a de produção de material didático-pedagógico, de avaliação e de formação de professores. Segundo Dias (2021, p.1) “a ideia de base impacta novas normativas que tendem, a exemplo da BNCC, fortalecer discursivamente a ideia de uma Base para a docência associada à educação básica e modelos curriculares instrumentais”.

Foge de o escopo deste trabalho discutir e analisar a articulação entre essas políticas. Todavia, apontamos para a importância de outros estudos e pesquisas investigarem tais relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vimos que no processo de revisão das DCNEI houve uma participação efetiva de entidades públicas, pesquisadores, entidades representativas e

movimentos sociais e que, no tocante a concepção de currículo, os saberes e experiências das crianças têm centralidade, além do reconhecimento da importância delas terem acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, conceito consensuado na área. Diferentemente, no processo de elaboração da BNCCEI participaram atores públicos e privados e, estes últimos, tiveram grande influência na elaboração da terceira versão e na versão final, aprovada pelo CNE. Quanto ao currículo o foco do documento está no desenvolvimento de competências, prevalecendo a lógica prescritiva dos objetivos de aprendizagem, em conformidade com a conjuntura política em que se deu sua aprovação, com grande influência do Movimento pela Base.

Constata-se que a conjuntura política em que se deu o processo de elaboração e aprovação da BNCCEI evidenciou tanto as disputas e correlações de forças entre concepções distintas de educação e currículo, quanto a hegemonia da classe detentora do capital, que subordina a educação pública à lógica do mercado.

O contexto atual, caracterizado pela ascensão ao poder da chamada “Nova Direita”, não é um processo isolado no Brasil e sua ascendência fez emergir projetos formulados por grupos hegemônicos, cujo fim, em última análise, implica em retrocesso para as políticas curriculares educacionais voltadas à Educação Infantil e objetivaram o fortalecimento da hegemonia da classe burguesa. Constatamos, ainda, que o processo de elaboração da BNCCEI se deu numa conjuntura política atravessada por um golpe na democracia, orquestrado pelos detentores do capital e elites conservadoras.

Por fim, destacamos a importância de as propostas curriculares serem discutidas e problematizadas com a participação efetiva dos que pensam/fazem a educação, a fim de que nesse diálogo fomentasse-se o desvelamento das formas assumidas de organização curricular pautadas em fundamentos políticos, econômicos, sociais, culturais e pedagógicos progressistas. Destacamos a urgência na mobilização de ações de resistência e enfrentamento ao que é proposto no documento da BNCC, por meio da organização de movimentos contra hegemônicos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. CRUZ, Ana Cristina e MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, V. 8, Nº16, jul./dez., 2016. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134>. Acesso em 12 de junho de 2017.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas v. 37, n. 134, p. 113-131, Mar 2016.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Entrevista. **Retratos da Escola**, v. 9, nº17, jul./dez, 2015.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira; DIAS, Adelaide Alves. **Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais**. Espaço do Currículo, v.4, n.2, pp. 125-137, setembro de 2011 a março de 2012.

ANDERSON, Perry. "Balanço do Neoliberalismo". In: SADER, Emir. (org) **Pósneoliberalismo - As políticas Sociais e o Estado Democrático**, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Posição da ANFOPE sobre a BNCC. **Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação**. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-abncc.pdf>. Acesso em: 22/06/2021.

ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.

ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/news/documento-expoe-acoes-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>. Acesso em 10 de maio de 2020.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Trad. de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

- APPLE, Michael. W. **Ideologia e currículo**. 3.ed, Porto Alegre, Artmed, 2005.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- AZAMBUJA, Darcy. **Teoria Geral do Estado**. 4 ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Globo, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CAMPOS, Roselane. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades?. **Retratos da Escola**, v. 9, p. 353-366, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; OLIVEIRA, Zilma Maria Ramos de. Por que uma BNCC na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano 16, Nº 55, abr./jun., 2018.
- BIANCHETTI. Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL, Presidência da República (F.H. Cardoso), **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, BR: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abr de 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil. Acesso em: 10 de novembro de 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília. DF: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Versão Revista, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª Versão Revista, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em:

<<http://www.cipedya.com/web/filedetails.aspx?idfile=155147>> Acesso em: 26/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**: 5 anos de descumprimento. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/RelatorioMetasEstrategias_PNE_5_Ano_Campanha_2019.pdf. Acesso em: 21 de junho de 2021.

CARA, Daniel. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC? In: FERNANDO, Cássio, CATELLI JR, Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASIMIRO, Flavio Henrique Calheiros. **A Nova Direita no Brasil**: Aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 - 2014). 2016. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói.

DIAS, Rosanne Evangelista. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Estado, educação e democracia no Brasil**: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019.

FINGUERUT, Ariel. **A Influência do Pensamento Neoconservador na Política Externa de George W. Bush**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara.

FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. **Nota Pública**. Disponível em: e.unicamp.br/pf-fe/noticia/3391/nota_bncc_2017.pdf. Acesso em: 21 de junho de 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das Teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola "Sem Partido"**: Esfinge que ameaça a educação brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. **Movimentos sociais em defesa da criança**: os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil. 2019. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MAYO, Cris. Unsettled Relations: Schools, Gay Marriage, and Educating for Sexuality. **Educ Theory**, v.63, n. 5, p.543-553. University of Illinois, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2N5was8>>, acessado em 4 de janeiro de 2019.

MIEIB. **Boletim Informativo**, nº 01, de Junho de 2017. Disponível em: <https://nedi.ufes.br/sites/nedi.ufes.br/files/field/anexo/Boletim%20Informativo%20do%20MIEIB%20-%20N%C3%BAmero%201%20-%202017%20%281%29.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

OLIVEIRA. Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR. Márcia Ângela; DOURADO. Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Livro eletrônico. Recife: ANPAE, 2018.

PERLATTO, Fernando. Decifrando o governo Lula: interpretações sobre o Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 15, n. 1, p. 256-272, jan./jun., 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Raquel Caetano. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, Vera; CAETANO, Raquel C. e LIMA, Paula. Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia. **Retratos da Escola-CNTE**, v. 11, n. 21, p.415-432, 2017. Disponível em <<https://bit.ly/2X2ZoMY>> Acesso em 02 mai 2018.

PERONI, Vera; CAETANO, Raquel C. e ARELARO, Lisete. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAAE** - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e micropolítica**: analisando os fios condutores. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In. SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013.

TRICHES, Eliane de Fátima, ARANDA, Maria Alice de Miranda. O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais do III Seminário de Formação docente**: intersecção entre universidade e escola, 2018. Disponível em anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678. Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOCONSERVADORAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neoconservative educational policies and their implications for the curricular proposals for childhood education

Adelaide Alves Dias

Doutora em Educação

Professora Titular

Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós-Graduação em Educação

João Pessoa – Paraíba - Brasil

adelaide.ufpb@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9010-6436>

Francisco Alex Pereira Soares

Mestre em Educação

Doutorando em Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa - Paraíba - Brasil

alexsoares0707@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7000-5355>

Ivanilda Dantas de Oliveira

Mestre em Educação

Doutoranda em Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal da Paraíba

Pedagoga da Universidade Federal de Campina Grande- PB

nildamas.dantas@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4754-7364>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Clementina Lindoso, 456 – apto. 2501- Torre A – Altiplano cabo Branco – CEP: 58.046-460 – João Pessoa – PB

AGRADECIMENTOS

Inserir os agradecimentos a pessoas que contribuíram com a realização do manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Todos os autores contribuíram substancialmente.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 20-05-2021 – Aprovado em: 18-06-2021