



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



SÁVIO SILVA VASCONCELOS

**A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PARA ALÉM DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**JOÃO PESSOA-PB
2023**

SÁVIO SILVA VASCONCELOS

**A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PARA ALÉM DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a defesa de mestrado.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida.

JOÃO PESSOA – PB
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V331d Vasconcelos, Sávio Silva.

A dimensão ontológica da educação da infância para além da Base Nacional Comum Curricular : análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica / Sávio Silva Vasconcelos. - João Pessoa, 2023.

100 f. : il.

Orientação: Jorge Fernando Hermida.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação da infância. 2. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. 3. Ontologia. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Hermida, Jorge Fernando. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37-053.2(043)

RELATÓRIO FINAL DO ORIENTADOR

Eu, Prof. Dr. JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO, orientador do trabalho final do aluno SAVIO SILVA VASCONCELOS, matrícula 20211015321, do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, após exame da vida acadêmica do mencionado aluno, tenho a relatar: a integralização do Curso foi feita em 26 meses, portanto, dentro do prazo estabelecido pela Legislação vigente na UFPB.

Quanto ao desempenho acadêmico, constata-se que o mestrando SAVIO SILVA VASCONCELOS cursou 25 créditos da Estrutura Curricular o que está submetido e foi aprovado no Exame de verificação da capacidade de leitura em LÍNGUA Espanhol.

Na apresentação da dissertação, intitulada “A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PARA ALÉM DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”, realizada no dia 29 de setembro de 2023, às 9:00h, no endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj> do Programa de Pós-Graduação em Educação, o mestrando SAVIO SILVA VASCONCELOS obteve conceito **APROVADO**, tendo a Banca Examinadora sido formada pelos especialistas:

PROFESSOR(A)	TITULAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Jorge Fernando Hermida Aveiro (Orientador)	Dr.	PPGE/UFPB
Antônio Marcondes dos Santos Pereira	Dr.	UECE
Janine Marta Coelho Rodrigues	Dra.	PPGE/UFPB

Diante do exposto, considerando que o aluno SAVIO SILVA VASCONCELOS, dentro do prazo regimental, cumpriu todas as exigências do Regimento Geral da UFPB, do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação “Stricto Sensu” da UFPB e do Regulamento do programa, está apto a obter o Grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO, a ser conferido pela Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 29 de setembro de 2023

Documento assinado digitalmente
 JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO
Data: 21/12/2023 19:10:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO
Orientador Final do Trabalho



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FICHA DE AVALIAÇÃO

EXAME DE: DISSERTAÇÃO

CURSO/PROGRAMA: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

LINHA DE PESQUISA: Políticas Educacionais

AUTOR: SAVIO SILVA VASCONCELOS

TÍTULO DO TRABALHO “A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PARA ALÉM DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”

ORIENTADOR: Prof. Dr. JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO

OBSERVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

A BANCA CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA. SE SUGERE UMA REVISÃO DAS NORMAS DA ABNT E DO PORTUGUÊS. SE RECOMENDA A SUA PUBLICAÇÃO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADO PELO MESTRANDO SAVIO SILVA VASCONCELOS E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Jorge Fernando Hermida Aveiro (Orientador)	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO Data: 21/12/2023 18:55:22-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Antonio Marcondes dos Santos Pereira	UECE	
Janine Marta Coelho Rodrigues	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente JANINE MARTA COELHO RODRIGUES Data: 22/12/2023 16:26:41-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

João Pessoa, 29 de setembro de 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRANDO SAVIO SILVA VASCONCELOS, ALUNO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB.

Aos vinte e nove (29) dias do mês de setembro do ano dois mil e vinte e três (2023), às 9:00 horas, pelo endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj>, realizou-se a sessão de defesa de dissertação do mestrando SAVIO SILVA VASCONCELOS, matrícula 20211015321, intitulada “A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PARA ALÉM DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”. Estavam presentes, os Professores Doutores: Jorge Fernando Hermida Aveiro (Orientador/PPGE/CE/UFPB); Antônio Marcondes dos Santos Pereira (UECE); Janine Marta Coelho Rodrigues (PPGE/UFPB) e demais convidados. O Prof. Dr. JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO, na qualidade de Orientador, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente; em seguida passou a palavra ao mestrando SAVIO SILVA VASCONCELOS, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral apresentada pelo mestrando SAVIO SILVA VASCONCELOS, o Prof. Dr. JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o mestrando SAVIO SILVA VASCONCELOS respondeu as perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientador, o Prof. Dr. JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO, que reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer:

A BANCA EXAMINADORA CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

APROVADA

A seguir, o Prof. Dr. JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO, apresentou o parecer da Banca Examinadora ao mestrando SAVIO SILVA VASCONCELOS, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Glória de Lourdes Fernandes, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 29 de setembro de 2023.

À classe proletária!

Com a qual deveras a transformação da
sociabilidade humana.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os obstáculos e lutas até aqui, que me levarão adiante e com uma existência mais fortalecida, forjada no compromisso com o outro, distinto de mim. Isso, graças a minha Vó Otaciana Trajano da Silva (*in memoriam*) que sempre incentivou nos estudos, com cuidado e carinho. A Vó Idália Paiva de Vasconcelos (*in memoriam*), professora, com quem muito dialoguei sobre educação. Minha inspiração! A Vó Angélica Machado pela insistência cuidadosa para que eu não desviasse dos meus objetivos. A minha Mãe, Maria Salete Silva, pelo enfrentamento nas batalhas constantes de uma vida árdua, mas sempre com zelo e repleta de carinho para com os filhos. Ao meu Pai Nilton Paiva de Vasconcelos, pela amizade, ensinamentos e “puxões de orelha”. A VOCÊS, o meu amor!

Aos meus irmãos Saulo Silva Vasconcelos, Sara Silva Vasconcelos, Glauber Alencar de Vasconcelos, Helber Alencar de Vasconcelos, Vinícius Natanael Alencar de Vasconcelos e Tiago dos Santos a cordialidade das nossas vivências e brincadeiras com o perdurar de uma infância eterna.

Ao Camarada Ronaldo Sodré por ter apontado os primeiros caminhos do saber. Largos, longos e infinitos, mas sobretudo transitáveis e possíveis de se ir muito além. Graças a Você, parti de um ponto. Obrigado meu Amigo Rony.

A Vanessa Tomás, toda palavra é simples para expressar o companheirismo e o quão Ela é importante. A Ela, o ônus por ter que segurar a barra para que fosse possível chegar até aqui. Entre ‘trancos e barrancos’, altos e baixos, a cada fala sobre desistência diante de tantos percalços, Ela sempre esteve ao meu lado incentivando a seguir na luta. Minha eterna gratidão!

Aos meus Filhos Ana Cecília Tomás Vasconcelos, Cáiron Tomás Vasconcelos e Thomas Emmanuel Tomás Vasconcelos. NESTES, busco amparo e alegria. Procuro conforto e paz. Levo carinho, experiências, histórias de vida, incentivos, proteção, amizade, resenhas e piadas sem graça. Mas, também, levo a bronca, autoridade e disciplina. Levo amor! Meus sempre pequenos. Tudo a Vocês e por Vocês...

Ao Professor Jorge Fernando Hermida, o “Tom”, pelos incentivos e coragem em aceitar fazer parte de minha trajetória em um momento muito complexo, difícil. É certo a premissa de que o soldado James Ryan (segredo de poucos) foi resgatado para o combate contra-hegemônico e aqui, reflete mais uma retomada aos “campos de batalha”. Ganho mais um Camarada de lutas!

Os dias da Comuna

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.
Os dominadores se estabeleceram por dez mil anos.
Só a força os garante.
Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta:
agora acaba de começar.
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro. Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem
Falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio?
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação, como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o “hoje” nascerá do “jamais”.

Bertold Brecht

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a educação da infância a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), numa perspectiva que ultrapasse os limites da legalidade normativa idealista, expressa nos textos da lei da educação brasileira, com vistas a uma compreensão ontológica da realidade educacional concreta, da criança concreta, tendo por base os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para o melhor desenvolvimento dessa temática, colocamos como problemas de pesquisa as seguintes indagações: 1) Quais fundamentos filosóficos e políticos orientam a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil? 2) É possível construir uma alternativa educacional que, mesmo se inserindo numa perspectiva contra-hegemônica, possa superar a atual proposta vigente para a Educação Infantil? O desenvolvimento desse estudo baseou-se nos aspectos metodológicos do materialismo histórico-dialético, a partir de estudos teóricos, revisão bibliográfica (textos, artigos, dissertações, teses e livros) e análise documental (dispositivos legais e documentos oficiais), com enfoque qualitativo. As categorias de análise: ontologia, ser da infância, educação da infância e sujeito-proletário do futuro, partem de uma realidade sócio-histórica situadas no debate acerca da sociabilidade humana no modo de produção capitalista. Dada a natureza dessa investigação, foi necessário recorrer à literatura marxiana e marxista para buscar os aportes teóricos necessários para a crítica da educação escolar enquanto instrumento para a reprodução da sociabilidade do capital da qual é elemento constitutivo a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados são definidos da seguinte maneira: na forma social vigente a educação é compreendida como instrumento de produção e desenvolvimento econômico. A constituição das subjetividades dos indivíduos a partir da escola, desde a tenra idade, parte do pressuposto da formação da capacidade produtiva para o trabalho alienado, tomando como elementos os conhecimentos, competências e habilidades que são eficazes para a manutenção da dinâmica hegemônica do capital. É neste sentido que a BNCC, especificamente a etapa da educação infantil, projeta no ser da infância o sujeito-proletário do futuro. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica, possui os supostos ontológicos de compreensão da sociabilidade do capital e os fundamentos da crítica de superação revolucionária da concepção de educação burguesa.

Palavras-chave: BNCC. Educação da Infância. Ontologia. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the early childhood education from the Common National Curricular Base (BNCC), from a perspective that goes beyond the limits of idealistic normative legality, expressed in the texts of the Brazilian education law, with a view to an ontological understanding of the educational reality of the concrete child, based on the foundations of Critical Historical Pedagogy. To better develop this theme, we pose the following questions as research problems: 1) What philosophical and political foundations guide the proposal of the Common National Curricular Base (BNCC) for Early Childhood Education? 2) Is it possible to build an educational alternative that, even within a counter-hegemonic perspective, can overcome the current proposal for Early Childhood Education? The development of this study was based on the methodological aspects of historical-dialectical materialism, from theoretical studies, bibliographic review (texts, articles, dissertations, theses, and books) and document analysis (legal devices and official documents), with a qualitative focus. The categories of analysis: ontology, childhood being, childhood education and subject-proletarian of the future, are based on a socio-historical reality situated in the debate about human sociability in the capitalist production mode. Given the nature of this investigation, it was necessary to turn to Marxian and Marxist literature to find the theoretical contributions needed to criticize school education as an instrument for reproducing the sociability of capital, of which the National Common Base Curriculum is a constituent element. The results are defined as follows: in the prevailing social form, education is understood as an instrument of production and economic development. The constitution of subjectivities of individuals from school, from an early age, is based on the assumption of the formation of productive capacity for alienated work, taking as elements the knowledge, skills and abilities that are effective for the maintenance of the hegemonic dynamics of capital. It is in this sense that the BNCC, specifically the stage of early childhood education, projects in the childhood being the subject-proletarian of the future. Thus, Critical Historical Pedagogy has the ontological assumptions of understanding the sociability of the capital and the foundations of the critical revolutionary overcoming of the conception of bourgeois education.

Keywords: BNCC. Early Childhood Education. Ontology. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

AMP AE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
FGOEI	Fórum Goiano de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diversos Contextos
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
TPE	Todos Pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Histórico da BNCC	30
Quadro 2	Contribuições Propostas aos textos introdutórios da educação infantil	38
Quadro 3	Contribuições Propostas aos objetivos de aprendizagem_Exclusão ou Modificação	39
Quadro 4	Contribuições propostas aos objetivos de aprendizagem Inclusão de novos objetivos	41
Quadro 5	Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	54
Quadro 6	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil	69

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O PONTO DE PARTIDA: A PROBLEMATIZAÇÃO E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	17
2.1. Movimento histórico do objeto	21
2.2. Fundamentos teórico-metodológicos	26
3. A BNCC - ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS	30
3.1. Aspectos Políticos e Ideológicos	34
3.2. Da norma educacional à reprodução social hegemônica	47
4. EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UMA DIMENSÃO ONTOLÓGICA	59
4.1. Criança hoje, proletário amanhã: imperativo para uma (des)humanidade subsumida ao capital	62
4.2. Da incompletude do Ser da infância ao ser para-si	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia Histórico-Crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho (PHC-PPMT). Para tanto, estamos abordando acerca da educação da infância a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Etapa da Educação Infantil, analisando os aspectos ontológicos da realidade educacional da criança concreta, tendo como pressuposto a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto uma teoria da educação contra-hegemônica no Brasil.

Em 20 de dezembro de 2017, o Ministério da Educação (MEC), no Governo Michel Temer, homologa a BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Desde então, este documento vem assumindo grande importância nas discussões acerca da política educacional brasileira. A relevância dada a essa legislação está em função dos elementos pressupostos à norma, que se insere como parte do processo de reestruturação do capital por meio da reprodução social. Quanto a isto, a legislação educacional é compreendida como

[...] formas jurídicas, emanadas de uma determinada organização social, que permite consagrar os interesses políticos, sociais e econômicos das classes dominantes, isto é, os interesses da hegemonia. As leis são a expressão de normas, valores e padrões das classes dominantes de uma sociedade num determinado tempo histórico. Elas acarretam de forma implícita ou manifesta, a lógica que essas classes dominantes querem impor para o resto da sociedade (HERMIDA, 2008, p. 54).

Neste aspecto, a educação escolar é tida como um dos principais mecanismos de legitimação do caráter ideológico hegemônico das classes dominantes, inclusive desde a mais tenra idade. É possível afirmar que por meio da escola, a sociabilidade do capital é reproduzida em escalas maiores do que em outros setores da sociedade. Isso demonstra o papel fundante e fundamental que tem a instituição escolar para garantir os interesses das classes dominantes em sociedade que, como é a brasileira, está dividida em classes sociais antitéticas e antagônicas. Essa máxima já foi comprovada não só pelos que nos identificamos com as teorias pedagógicas críticas (como é o caso da Pedagogia Histórico-crítica), mas também por pesquisadores e intelectuais pertencentes às teorias crítico-reprodutivistas (a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron; a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, de Althusser; e a Teoria da Escola Dualista, de Baudelot e Establet. (SAVIANI, 2012).

Essa legalidade encontra respaldo no Estado, enquanto agregador do monopólio de poder de uma classe sobre outra. Nas palavras de Marx e Engels (2005 p. 42), o Estado “é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Há de se considerar, portanto, toda uma conjuntura construída e ordenada por uma engenharia institucional da educação burguesa no Brasil, que mantém a superestrutura sob seu controle.

Engenharia Institucional da Educação Burguesa é compreendida neste contexto como sendo as estruturas de poder compostas por entes-representantes - intelectuais orgânicos (Gramsci, 1982) - dos mais variados segmentos da classe dominante na construção de um modelo de educação sob seus valores, concepção de mundo e, sobretudo, pela defesa do capital e da extensão de suas ideologias nos espaços escolares. Mais recentemente, nos deparamos com os mecanismos dessa estrutura nos encaminhamentos dados ao processo de construção da BNCC, principalmente com a participação da classe empresarial.

No conjunto dessas determinações, a BNCC vem sendo referendada como um dos instrumentos da reforma educacional neoliberal e ultraliberal¹, outorgada pelo Estado, que evidentemente é resultado de mais uma crise do capitalismo. Além de postular o acirramento na divisão de classes e intensificar o antagonismo entre capital e trabalho, notadamente, a política educacional reflete as disputas no currículo escolar, transpondo para o cotidiano da prática educativa os valores e interesses privados da classe com maior vantagem econômica, a que detém o controle dos meios de produção e o poder do Estado: a classe burguesa.

Por conseguinte, importa-se que a BNCC seja analisada com o intuito de compreender os complexos de sua processualidade histórica e dialética, evidenciando seus aspectos teóricos, políticos e ideológicos. É necessário trazer à razão aquilo que é imanente a sua lógica estrutural. Entretanto, dada a natureza da pesquisa, foi imprescindível um recorte epistemológico com o

¹ Segundo ORSO (2007, p. 176-177) “Se o que de fato existe é o liberalismo como ideologia do capitalismo, não faz muito sentido falar em neoliberalismo ou em “ser contra o neoliberalismo”. A posição que de fato se deve adotar é contra o liberalismo, em todas as suas formas e contra o capitalismo, que é a base material que o sustenta. *Agora*, [...] se formos rigorosos com os conceitos, se não quisermos incorrer em equívocos, não se pode chamar as atuais políticas de neoliberais, mais sim de ultraliberais, pois trata-se da superação tanto do liberalismo clássico quanto do intervencionismo; trata-se da incorporação das velhas políticas da ortodoxia liberal conjugadas com a preservação do Estado. Assim, o ultraliberalismo constitui-se na síntese do liberalismo que representa as novas relações.”

intuito de adentrar à especificidade do objeto BNCC, etapa da educação infantil, não deixando de lado a sua totalidade concreta.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a educação da infância a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, numa perspectiva que ultrapasse os limites da legalidade normativa idealista, expressa nos textos da lei da educação brasileira, com vistas a uma compreensão ontológica da realidade educacional da criança concreta. Numa perspectiva que aceite o desafio de debater o papel da escola nas sociedades democráticas para além da Teoria da Curvatura da Vara (SAVIANI, 2013), tendo por base a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para alcançar os objetivos, recorreremos aos aspectos metodológicos do materialismo histórico-dialético, a partir de estudos teóricos, bibliográficos e documental, com enfoque qualitativo. Analisamos a legislação pertinente a especificidade desse estudo, além dos referenciais teóricos filiados ao campo do marxismo, de modo que foi possível concluir que na forma social vigente, a educação é compreendida como instrumento de produção e desenvolvimento econômico.

Dada a caracterização inicial desse estudo, a abordagem ontológica aqui colocada, parte da teoria marxista, ao qual fundamenta-se a Pedagogia Histórico-Crítica no desenvolvimento de uma teoria da educação revolucionária. Neste contexto, o Ser Social como uma totalidade emanada pelo conjunto da sociabilidade humana terá no Ser da Infância² a singularidade expressa no sujeito criança. Em sendo assim, a razão pelo qual a dimensão ontológica da educação da infância, inspirada nesse viés teórico, está para além da Base Nacional Comum Curricular - sendo essa a matriz de formação do sujeito-proletário do futuro - terá sua conjectura fundamentada na perspectiva dos “indivíduos concretos, isto é, como síntese de relações sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 157).

A concepção de educação para uma educação da infância elaborada pela Pedagogia Histórico-Crítica perpassa, pela análise do modelo de educação pública ofertada pelo Estado

² O “Ser da Infância” é aqui abordada como uma categoria simples para expressar o caráter ontológico da criança enquanto indivíduo singular, determinado socialmente pelo conjunto das relações sociais concretas e históricas. A infância dar-se pela temporalidade do desenvolvimento humano da criança num contexto de sociabilidade, cuja determinidade complexa constitui a totalidade a priori do ser humano em sua natureza física, biológica, psíquica e cultural. A criança é uma prévia identidade do indivíduo adulto. Para SAVIANI (2020, p. 245), “[...] a criança não nasce já com as características que definem o ser humano. Para que ela se constitua como homem, exige-se a intervenção dos seres humanos já constituídos como homens, especificamente os adultos”.

aos filhos e filhas da classe trabalhadora, assim como pela busca da superação do modo de produção capitalista, ao tempo em que empreende a crítica superadora da educação concebida pelo capital, que projeta na criança o “adulto produtivo do futuro” (HERMIDA; CONDE, 2021, p. 169). Por essa razão, implica dizer que “a educação pública (estatal), gratuita, universal, laica e integral” (LOMBARDI, 2020, p. 12) e, complementando, de qualidade - ainda que se discuta sua natureza, limites e possibilidades - são aspectos estruturantes da educação contra-hegemônica, essenciais e constitutivos da formação humana omnilateral, em conformidade com os interesses da classe trabalhadora.

Com base no que foi abordado até aqui, como síntese mais geral desse estudo, a pesquisa foi organizada em cinco capítulos, incluídos a introdução e as considerações finais. Os desdobramentos ficaram distribuídos da seguinte maneira:

No primeiro capítulo da dissertação, na **Introdução**, contextualizamos sinteticamente acerca da pesquisa, o objetivo geral, objetivos específicos, questões problemas e hipóteses. Deixamos esse momento para explicitar de forma simplificada o conteúdo que será abordado, dando um caráter mais superficial do tema, mas, ao mesmo tempo realizando uma crítica ilustrativa ao capital, ao estado e a legislação, por ora adotada como elementos constitutivos da BNCC etapa da educação infantil.

No segundo capítulo, intitulado **O ponto de partida: a problematização e seus fundamentos teóricos e metodológicos**, dividimos em dois subtópicos para apresentar o 2.1) Movimento Histórico do Objeto, no qual problematizamos o objeto de pesquisa e contextualizamos em linhas gerais, o percurso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC até a sua homologação. Apresentamos um quadro histórico fazendo referência às leis, decretos, portarias, resoluções, etc. que foram fundamentais para a efetivação de tal política pública educacional. E, 2.2) Fundamentos Teórico-Metodológicos, ressaltamos a metodologia da pesquisa no qual apresentamos o referencial teórico e as fontes documentais. Reitera-se a necessidade de se discutir uma ontologia de educação da infância numa perspectiva materialista e dialética de educação contra-hegemônica, considerando o ser da infância enquanto indivíduo singular em suas determinações sociais e históricas, por isso, um ser para além da legalidade normativa expressa na legislação.

No capítulo terceiro, **A BNCC - Etapa da Educação Infantil: fundamentos filosóficos e políticos**, procuramos elucidar o que fundamenta a sua proposta pedagógica, os princípios e as matrizes de natureza ideológica e política que orientaram a sua formulação e o seu processo de implementação.

Procuramos identificar a finalidade desse documento, seus desdobramentos pedagógicos e o impacto para a educação das crianças, numa perspectiva que considera a legitimação dos interesses de uma única classe social e o ajuste da escola pública para a formação do sujeito-proletário do futuro aos processos produtivos do capital. Consideramos, portanto, a existência de uma engenharia institucional da educação burguesa na construção e organização de todo o processo de construção da BNCC. Neste sentido, adentramos nos 3.1) Aspectos Políticos e Ideológicos, tendo em vista o contexto de disputa, os interesses escusos por trás de sua aprovação, homologação e urgência na efetivação prática nos espaços escolares de um currículo homogeneizador e estruturado linearmente com a finalidade de padronização das subjetividades; daí, partindo 3.2) Da norma à reprodução social hegemônica, consideramos as leis enquanto instrumento ideológico do Estado na legitimação da reprodução da sociabilidade do capital a partir dos espaços de formação escolar, desde a infância.

No quarto capítulo, **Educação da Infância: uma dimensão ontológica**, abordamos a educação da infância a partir dos pressupostos da ontologia da educação, compreendendo sua especificidade como sendo um complexo de formação da criança como ser social a partir do trabalho. Neste sentido, procuramos apresentar 4.1) Criança hoje, proletário amanhã: imperativo para uma (des)humanidade subsumida ao capital, compreendemos que a criança, sob a égide da formação escolar numa perspectiva de manutenção do modo de produção capitalista, despreza a humanidade desse indivíduo ao interessar-se somente por suas competências e habilidades produtivas futuras, ou seja, a proletarianização está previamente determinada. E, enquanto aspecto formativo da criança, atentando-o para este ser como indivíduo histórico, concreto e socialmente determinando pelo conjunto das relações sociais de produção e sua relação com o trabalho gerador de mais-valor; no item 4.2) Da incompletude do Ser da infância ao ser para-si, partimos da premissa de que a criança não nasce com as características que as constitui como ser humano. É necessário agir sobre ela, por meio da educação para produzir a consciência de sua humanidade, seu existir. A passagem dialética do ser da infância, enquanto sujeito singular histórico, ao indivíduo para-si, se dará nos limites do desenvolvimento de sua consciência histórica com o objetivo de pôr fim ao atual modo de

produção da vida social, tendo como condição a transmissão do saber contra-hegemônico com vistas a formação do homem omnilateral provedor de uma consciência humanamente emancipada, para o enfrentamento da reprodução desta forma de sociabilidade desumanizada.

A dissertação de mestrado se encerra com a apresentação das **Considerações Finais**, realizamos uma síntese acerca da educação da infância normatizada no documento da Base Nacional Comum Curricular, retomando a abordagem das concepções de infância e educação da infância ao tempo em que reforçamos a necessidade de uma educação escolar para além do capital, omnilateral, como pensada pelos ideólogos da Pedagogia Histórico-Crítica, e cuja dimensão ontológica faz perceber o ser da infância em todos os complexos da sociabilidade humana numa perspectiva revolucionária de emancipação do sujeito.

2. O PONTO DE PARTIDA: A PROBLEMATIZAÇÃO E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Essa pesquisa surgiu no sentido de investigar, primeiramente, a Educação Infantil, considerando os aspectos legais da política educacional brasileira a partir da Base Nacional Comum Curricular, retomando o que preconiza a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes, Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – Lei 9394/96. Isso, por serem estes os principais documentos que suscitam ideias de uma base nacional comum e que direciona a legitimidade na construção das políticas públicas em educação no Brasil.

Num segundo momento, apresentar a relação entre o que está posto no texto do documento acerca da educação em seu sentido estrito, passando pelas concepções de infância, criança e educação, com a natureza político-ideológica do sistema do capital e suas implicações na formação unilateral desse a que categorizamos como sendo o sujeito-proletário do futuro.

Para o melhor desenvolvimento dessa temática, colocamos como problemas de pesquisa as seguintes indagações: *Quais fundamentos filosóficos e políticos orientam a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil? É possível construir uma alternativa educacional que, mesmo se inserindo numa perspectiva contra-hegemônica, possa superar a atual proposta vigente para a Educação Infantil?*

Conforme já comentamos na Introdução desta pesquisa, esta pesquisa definiu como objetivo geral analisar a educação da infância a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, numa perspectiva que ultrapasse os limites da legalidade normativa idealista, expressa nos textos da lei da educação brasileira, com vistas a uma compreensão ontológica da realidade educacional da criança concreta.

Partindo das questões para investigação e o objetivo geral abordados anteriormente, estruturamos os objetivos específicos de modo que seja possível:

- 1) Analisar a Base Nacional Comum Curricular, Etapa da Educação Infantil de modo que se possam identificar seus fundamentos filosóficos e políticos;
- 2) Compreender a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria revolucionária da educação no contexto da sociabilidade do capital;

- 3) Identificar e analisar as concepções de educação da infância a partir dos fundamentos ontológicos da Pedagogia Histórico-Crítica que supere a concepção de criança, infância e educação infantil referendada na Base Nacional Comum Curricular.

Compreender o processo de construção e de formulação de uma política pública pontual, como é o caso da BNCC vai requerer de nós um esforço analítico e descritivo que nos permita superar, no dizer de Kosik (1995), um complexo de fenômenos que fazem parte do cotidiano e da atmosfera da comum da vida humana, que, por ser de natureza imediatista, penetram na consciência dos homens assumindo um certo ar de naturalidade, onde essência e aparência se misturam. Este universo factual superficial, do qual fazem parte de representações comuns, que se desenvolvem na superfície dos processos realmente essenciais e que também fazem parte da práxis fetichizada dos homens, Kosik (1995, p. 15) chamou de mundo da pseudoconcreticidade. Para este autor,

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é e ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente, é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta de em algo diferente daquilo que é (KOSIK, 1995, p. 15).

Um esforço de compreensão da realidade exige, como condição central, os fundamentos da ciência, já que:

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 1995, p. 17).

Por estes motivos, procuramos desenvolver um esforço analítico que procure elucidar os fundamentos filosóficos e políticos da BNCC, por ser a filosofia, na opinião de Kosik (1995, p. 18), uma atividade humana indispensável.

Também, ao mesmo tempo e de forma concomitante ao processo de identificação dos fundamentos filosóficos e políticos da proposta educacional burguesa contida na BNCC, procuramos realizar uma exposição dos pressupostos de uma dimensão ontológica do educar a

infância para além da normatização jurídica em questão – isto é, *uma dimensão ontológica do educar a infância para além do capital* – buscando aporte crítico-dialético-materialista nos fundamentos da teoria marxista de educação, mais precisamente, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Em sociedades capitalistas, periféricas, associadas e dependentes (como é a sociedade brasileira), a constituição das subjetividades dos indivíduos ocorre a partir da escola, desde a tenra idade, partindo do pressuposto da formação da capacidade produtiva para o trabalho enquanto valor-de-troca, estranhado, tomando como elementos os conhecimentos, competências e habilidades que são eficazes para a manutenção da dinâmica hegemônica do capital. É neste sentido que a BNCC, especificamente a etapa da Educação Infantil, precisa ser repensada a partir de fundamentos que, alinhados como proposta contra-hegemônica, nos permita instituir uma outra proposta educacional que nos permita projetar, no ser da infância, o sujeito-proletário do futuro. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto teoria da educação, e o materialismo histórico e dialético possuem os supostos ontológicos de compreensão da sociabilidade do capital e os fundamentos da crítica de superação revolucionária da concepção de educação burguesa.

Este ponto se faz necessário a fim de que seja possível apontar os caminhos na busca do conhecimento do objeto a partir da dupla determinação do método dialético na construção do arcabouço teórico: investigação e exposição. Dessa forma é importante que tenhamos a noção de que, conforme afirma Chagas (2011),

A investigação, ou o método de investigação (*Forschungsmethode*), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (*Darstellungsmethode*), não é simplesmente uma autoexposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto (CHAGAS, 2011, p. 57).

Em suma, primeiro, o sujeito que pesquisa, acessa o objeto, analisa-o criticamente em suas mais variadas dimensões e contradições, enquanto síntese de múltiplas determinações e unidade do diverso (MARX, 2011), para depois de interpretado e compreendido seus resultados, apresentá-lo, expô-lo para além sua aparência fenomênica, como conhecimento teórico cuja a totalidade revelada é a expressão dos complexos de complexos da materialidade histórica numa dada realidade concreta. Nesta direção, Kosik (1976) compreende que

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1976, p.13).

Em sendo assim, é imprescindível que o pesquisador tenha a compreensão da relação existente entre objeto e a natureza de sua existência no mundo, do seu cotidiano, da vida. É essa uma das prerrogativas do materialismo histórico-dialético e da ontologia marxiana enquanto método da ciência humana, enquanto “síntese concreta, integrada na vida real” (MÉSZÁROS, 2016, p. 98). A realidade concreta é que confirma o ser do objeto (ou, a “coisa em si”) independentemente das vontades do sujeito da pesquisa. Porém, cabe ressaltar que a “coisa em si” não está posta na imediatez (KOSIK, 1976). Portanto, a postura do investigador que, por rigor científico, se atém a essa concepção teórico-metodológica, vai além das abstrações conceituais e mergulha nos fundamentos da coisa num esforço sistemático e crítico de elaboração do conhecimento teórico acerca da realidade objetiva. Cabe esse esforço profundo para compreender que “[...] toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 2017, p. 880).

Nesta perspectiva, Lukacs (2012) chama a atenção para o fato de que

A ciência brota da vida, e na vida mesma – saibamos ou não, queiramos ou não – somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. A transição para a cientificidade pode tornar mais consciente e mais crítica essa inevitável tendência da vida, mais pode também atenuá-la ou até mesmo fazê-la desaparecer. A economia marxiana está impregnada de um espírito científico que jamais renuncia a essa tomada de consciência e de visão crítica em sentido ontológico, acionando-as, muito antes, na verificação de todo fato, de toda conexão, como metro crítico permanentemente operante. Falando de modo bem geral, trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais o vínculo com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la de forma crítica e desenvolvê-la, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência (LUKACS, 2012, p. 293).

Então, partindo desse pressuposto, vê-se que a compreensão dessa abordagem metodológica, para além de uma ciência do *hic et nunc*³, ela parte de uma humanidade historicamente determinada pelo conjunto dos homens reais. Essa concepção é imprescindível para se buscar os fundamentos *in profundum* da relação entre a formulação de uma legislação, enquanto um complexo secundário – e aqui trata-se da especificidade do campo da educação

³ Expressão do latim que significa “aqui e agora” segundo Dicionário de Latim Online (dicionariodelatim.com.br). Neste contexto, expressa uma condição de interpretação imediata de um fenômeno qualquer.

escolar infantil referendada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto parte do objeto do qual analisamos -, os aspectos imanentes à organização, implementação e a efetivação das políticas educacionais (ideologia e luta de classes) e, por fim, o estabelecimento de normas que regulamentam a relação entre Estado, sociedade, educação escolar e a formação dos sujeitos desde a tenra idade.

Dito isso, segue-se no próximo tópico com uma apresentação mais geral acerca do objeto, expondo os elementos que contribuíram para a aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento normativo. Neste, vê-se a intencionalidade de negação do acesso dos educandos, aos conhecimentos científicos sistematizados, produzidos social e historicamente pelo conjunto da humanidade, no qual prover o desenvolvimento e formação omnilateral do sujeito, em suas múltiplas potencialidades. Noutro sentido, é perceptível a omissão de obras bibliográficas referenciadas que possam fundamentar o que nela está posto como produto do conhecimento científico e acadêmico. Porém, se além a um conjunto de competências e habilidades socioemocionais, cognitivas e técnicas como elementos fundamentais na produção de sujeitos com padrão de comportamentos lucrativos na esfera da sociabilidade do capital e, que adota esse modelo de indivíduo como sendo parâmetro ideal para a humanização da sociedade. Neste sentido, cabe a afirmação de que o ser social que se constitui a partir de uma formação unilateral e que nega a sua própria natureza, só tende a expressar uma capacidade consensual em conformidade com a lógica aparente.

2.1. Movimento Histórico do objeto

Chamamos a atenção para o fato de que não é intenção dessa exposição, aprofundar nas diversas formulações da legislação (leis, normas, resoluções, portarias, decretos, etc.) que regulamentam as políticas educacionais brasileiras. O intuito é de historicizar problematizando criticamente os aspectos mais gerais relacionados a formulação da Base Nacional Comum Curricular, mantendo o foco na especificidade da educação da infância. Porém, não impedindo que façamos tratativas ou recortes de determinados documentos que regem a educação para justificar o andamento desse estudo.

Em 2018, a versão final da BNCC foi homologada, trazendo consigo a divisão da educação básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quanto a Educação Infantil, esta é compreendida como “o início do fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2018 p. 36). Começa-se, portanto, a humanização do Ser da infância através do processo educativo institucional escolar, ainda que em suas formas mais delicadas: educar e cuidar de crianças em creches e pré-escolas.

É salutar que a criança atendida na etapa do Ensino Fundamental, seja compreendida neste contexto do educar a infância. Nesta etapa de formação escolar, a BNCC afirma que o ensino é “obrigatório, com duração de 9 (nove) anos⁴, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2017, p. 23).

No Brasil, a previsão legal de uma base nacional comum está prescrita na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, que diz que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Em seguida, na Lei (9.394/96) Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, afirmando que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2020).

Apesar da exigência histórica de uma Base Nacional Comum, os debates em torno da formulação de um documento normativo aos moldes de uma BNCC se intensificaram com certa agudeza de natureza ideológica privatista no ano de 2015, durante o segundo Governo da Presidenta Dilma Rousseff (2015-2016). Mesmo com a participação de entidades científicas do campo democrático-progressista ligadas às diversas áreas do conhecimento de instituições públicas de ensino superior, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), foram as entidades representativas do setor privado vinculadas ao movimento empresarial e das organizações não-governamentais (MARSIGLIA et al., 2017), que obtiveram uma espécie de passe-livre na estruturação do documento. Logo em seguida, já na gestão do golpista Michel Temer, o Ministério da Educação escancarou de vez as suas portas ao agrado dos setores neoliberais.

⁴ Resolução CNE/CEB nº 7/2010, Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Vale ressaltar que no processo de tramitação e homologação da BNCC, principalmente depois do golpe jurídico-parlamentar-institucional de 2016, que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, o peso do investimento financeiro, participação e articulação política junto ao Parlamento e ao então Governo Temer, pendeu para o lado das diversas instituições privadas, a exemplo da Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social, Movimento Todos Pela Educação (TPE), Fundação Roberto Marinho, enquanto que as contribuições dos movimentos sociais, professores e instituições de ensino públicas da educação básica e superior, associações sindicais, ficaram apenas para registros estatísticos e peças publicitárias.

Coube (2021), transcreve a fala do Denis Mizne, Diretor-Presidente da Fundação Lemann, quando da participação em um seminário realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em Brasília no ano de 2014, em que o mesmo já expunha o interesse do setor privado na implementação da BNCC. Dizia ele:

Para essas empresas, a BNCC unificaria esforços dos professores, gestores e trabalhadores da educação, porque hoje esses esforços se encontram dispersos, com cada um indo para uma direção diferente. A convergência seria necessária para que o país alcançasse êxito nas avaliações padronizadas. Além disso, a BNCC traria a resposta de que conhecimentos os estudantes precisam ter quando saírem da Educação Básica para serem melhores pessoas na sociedade (COUBE, 2021, p. 75-76).

Vejamos, portanto, que o setor privado, além de manter sua hegemonia na definição das propostas para uma Base Nacional Comum Curricular, ainda buscou incorporar às suas fileiras funcionais, especialistas das áreas dos vários setores públicos e movimentos sociais em prol da educação básica e pública, sob o pretexto de uma educação de qualidade que garantiria a formação de “pessoas melhores na sociedade”. E, mais ainda, com a audácia de atribuir as avaliações padronizadas, a prerrogativa de examinadoras dos índices de qualidade da educação e o nível da eficiência do trabalho docente nas escolas públicas. Entram também nessas regras, os “padrões cognitivos e morais” (FREITAS, 2018) dos estudantes, desde a educação infantil até o ensino médio, assumindo, portanto, a premissa neoliberal de que “se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é” (FREITAS, 2018).

Partindo desse exposto, vê-se, então, que o interesse primário, era tão somente garantir a aprovação do documento ao bel prazer dos setores privatistas, para então, legitimar os

negócios que envolvem a mercantilização da educação pública e, consequentemente, dar o tom na formação de sujeitos aptos a reproduzirem o discurso e a prática de manutenção dessa sistemática.

Nestas condições, afirma Freitas (2018, p. 29)

a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares.

Numa outra perspectiva, agora da apropriação do aparato estatal como sendo instrumento principal de uma engenharia institucional com o viés de uma educação burguesa, até mesmo para garantir a concretização dos interesses dessa classe, é necessário que dentre os objetivos da reforma empresarial na educação, o Estado deva servir aos imperativos desses negócios e extirpar a política da esfera das instituições governamentais públicas de tal modo que inviabilize as pressões políticas do eleitorado e dos movimentos sociais progressistas (LEYS apud APPLE, 2005, p. 31). Neste caso, o Estado passa a ser uma instância deliberativa dos interesses da classe dominante.

Sobre isso, é importante tomar como aporte os teóricos Marx e Engels (2007) para realizar um destaque no que concerne à intencionalidade desses “representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial” (MARSIGLIA et al., 2017) citados anteriormente, em relação ao papel do Estado na legitimação de suas pautas ideológicas. Estes, tem a compreensão de que,

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política (MARX e ENGELS, 2007, p. 76).

Saviani (2015), chama a atenção para o fato de que - também - é necessário compreender o papel desempenhado pelo Congresso Nacional na política educacional, mais ainda, é preciso considerar o movimento da política brasileira. E, em seguida ele afirma que,

[...] as estratégias de sustentação política dominantes no país envolvem o Congresso Nacional e não deixam de influenciar (ou mesmo determinar) os rumos da questão educacional quando esta é objeto de regulamentação jurídico-política (SAVIANI, 2015 p. 3).

É importante salientar, que ao utilizar-se das expressões “movimento da política brasileira” e de “estratégias”, Saviani (2015) está alertando para as circunstâncias inerentes às articulações, ao jogo político para conseguir apoio na aprovação de quaisquer agendas de interesses coletivos ou particulares. É nesta conjuntura que são discutidas as pautas relativas à educação. Então, vejamos que a natureza da organização da educação perpassa pelas disputas no interior da sociedade de classes, considerando a institucionalização dos interesses em voga, pela legitimação dos poderes constituídos. O grande problema é que as classes que detém o poder econômico é a mesma que se apropriam do poder político. Consequentemente, “Ela funciona de fato apenas mediante a afirmação de si própria como força – ou como ‘lei do mais forte’” (MÉSZÁROS, 2011 p. 163), determinam o papel do parlamento, apontando caminhos para manutenção de sua hegemonia por entre os mais diversos segmentos da sociedade.

Neste contexto, reitera-se os pressupostos históricos e legais que fundamentam a BNCC, já previstos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em outras regulamentações jurídicas que compreendem a educação como direito democrático à cidadania, sendo dever do Estado assegurá-la, como forma de combate às diversas formas de desigualdades.

Aqui, cabe uma crítica ao conceito de cidadania empregado comumente como um aspecto da liberdade democrática, que ora se resume no cumprimento do dever constitucional a partir da prerrogativa do direito do cidadão sob a égide da ideologia liberal. Lembramos, que nos deparamos com um aspecto da cidadania fundada pelo capital, amparada pelas leis e tratados mediados pelas políticas neoliberais e forjada na relação entre os possuidores da força de trabalho e os proprietários dos meios de produção. A liberdade do cidadão, tal como se configura nessa forma de organização social, transita nos limites dessa relação, pois a cidadania é forma política de reprodução do capital e que, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana (TONET, 2012, p. 34)

Por ser, no âmbito de uma sociedade organizada sob a ótica do capital, um aspecto fundamental da dita cidadania, é necessário que a educação tenha definida sua forma numa dimensão jurídico-política como garantia do direito do cidadão. Neste aspecto, a liberdade se limita ao direito (jurídico) para evitar excessos e assegurar o acesso mínimo do sujeito à educação institucional escolar e manter o Estado burguês com o status de cumpridor desse dever. Desse modo, percebe-se que a legislação passa a regulamentar as relações entre este

(cidadão) e a sociedade. É neste sentido, que a educação determina o modelo de cidadão a se prestar socialmente útil. Este é ponto elementar de uma escola organizada aos moldes preceituais de uma BNCC.

2.2. Fundamentos teóricos-metodológicos

Para compreender a dimensão ontológica da educação da infância para além do que está prescrito na Base Nacional Comum Curricular, tendo como pressuposto de análise os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, se faz necessário recorrer ao método materialista histórico-dialético atribuído a Karl Marx (1818-1883), mas, também buscando em outros autores marxistas, os aspectos de uma ontologia da educação contra-hegemônica, para a crítica da formação do homem, passando pela escola no modo de produção capitalista, de maneira que o aporte epistemológico forneça os elementos para a superação do próprio sistema pela classe trabalhadora.

Desse modo, ressalta-se que

Na perspectiva marxista, não há uma proposição epistemológica dissociada da objetividade do real, pois as ideias não são abstrações “desencarnadas”. A opção de trabalhar com esta perspectiva teórica não é apenas uma definição meramente epistemológica, pois deve estar coerente com a visão de mundo do investigador e com o seu compromisso político pela transformação do real em favor dos interesses da classe trabalhadora (MASSON, 2013, p.59).

A partir dessa abordagem metodológica, só é possível pensar numa ontologia da educação cujo fundamento está imerso na realidade social concreta dos sujeitos em suas determinidades históricas, de contradições, de subjetivação da objetividade por meio de uma práxis humana. Não se trata, em nenhum momento, de buscar razão em simples operações abstratas, resultantes de um conjunto normativo de procedimentos pragmáticos e meramente especulativos, mas, como tem dito a Pasqualini (2010 p. 24) “superar a aparência do fenômeno e revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as mediações que o determinam e constituem”. Partindo disso,

Resta-nos dizer que dialeticamente, todos esses temas, questões, problemas relacionam-se e que nossa opção, por termos privilegiado a dialética de bases materialista e histórica, marxiana e marxista, decorre do fato de ela se constituir em poderosa ontologia, em forte epistemologia que nos facilitam compreender e explicar as relações substantivas que os homens estabelecem com a natureza e consigo mesmos, através de toda a história. Estamos convencidos disso, pois a dialética

materialista histórica é uma postura, um método e uma práxis (SAFELICE, 2005, p. 88).

Partindo do método marxista o pesquisador (da educação) torna-se capaz de evidenciar o objeto, em suas múltiplas determinações, expor as contradições e, sobremaneira a sua posição política e ideológica, estabelecer os meios para a realização da superação dialética, no campo da atividade prática, através do trabalho educativo. Difere-se da ciência prática utilitária, que toma as coisas pela forma aparente, numa superficialidade fenomênica, desprovida de uma práxis. Assim,

Se o pesquisador da educação se propõe a realizar uma pesquisa dialética da educação, de base materialista-histórica (marxiana e/ou marxista), isso implica mais do que escolher um método de pesquisa, pois esse método traduz uma postura ontológica, epistemológica e uma práxis [...] É somente assim que se torna possível uma coerência científica que desde a escolha do objeto de pesquisa até a produção de um novo conhecimento sobre o mesmo resulta de uma opção político-ideológica, no âmbito de uma visão materialista de mundo em contínuo movimento e onde as contradições antagônicas são as chaves para se compreender as alterações quantitativas e qualitativas da história e da educação (SAFELICE, 2005, p. 90-91).

A tarefa de assumir uma postura investigativa dentro desse aporte teórico e metodológico, permite o desenvolvimento de perspectivas epistemológicas crítico-dialéticas sobre o educar a infância sob o ponto de vista ontológico materialista. Além disso, constitui novas categorias de análise que possibilitam uma compreensão do movimento do ser no conjunto de suas determinações históricas, sociais, políticas, etc., para posteriormente atuar contra-hegemonicamente sobre essa esfera da sociabilidade do capital com vista ao seu fenecimento. Neste sentido, cabe a colocação do Professor Sílvio Gamboa (2005),

O Enfoque crítico-dialético busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança. O homem conhece para transformar. O conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade, questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e dá potencialidade à ação transformadora. O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras. A práxis elevada à categoria epistemológica fundamental se transforma em critérios de verdade e de validade científica. A práxis significa reflexão e ação sobre uma realidade, buscando sua transformação. Transformação orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e da humanidade em seu devir histórico (interesse crítico emancipador) (GAMBOA, 2005, p. 189).

A concepção do “Ser da infância” enquanto expressão de uma singularidade menor da categoria do Ser Social, é um exemplo que aponta para uma concepção de criança para além das composições do sujeito idealizado normativamente pela classe dominante através da

BNCC-EI. Para além do que está posto, agora é evidenciar no movimento do real os complexos da natureza do objeto em suas contradições entre a aparência, a essência dos fenômenos e a realidade. Este percurso é fundamental para compreender o trabalho educativo enquanto atividade humana intencional na mediação da relação entre o ser da infância (indivíduo concreto) e o conhecimento produzido ao longo da história pelo conjunto da humanidade.

Ademais, Hermida (2008), ao fazer referência à apreensão do objeto, afirma que

O homem, enquanto sujeito de pensamentos que busca no conhecimento estabelecer condições para tornar os objetos cognoscíveis a ele, ao tentar refletir sobre os principais períodos da história, irá necessariamente pressupor representações prévias do ponto de vista ideológico, da visão de homem, de natureza e sociedade (HERMIDA, 2008, p. 54).

Diante do exposto, é importante reiterar que as políticas educacionais não estão apartadas do contexto das correlações de forças entre as classes sociais. Elas procuram fomentar projetos em consonância com um determinado projeto de sociedade. Essas políticas, evidenciam concepções de formação desejável numa determinada estrutura social e conjuntura histórica. Essas considerações corroboram com a crítica de Marx e Engels (2007) a São Max⁵, quando afirma que “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX e ENGELS, 2007, p. 47). Mas, lembrai-vos que, “O que a burguesia (classe dirigente) produz principalmente são seus próprios coveiros” (id., 1998, p. 155).

Acresce-se aí, a afirmação de Saviani (2012) ao referir-se a sua abordagem de investigação da educação, quando afirma que

[...] o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. E essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2012, p. 75).

Todavia, uma política educacional, tal como pressupõe a Base Nacional Comum Curricular, ao ser analisada tomando como princípio de investigação o método inerente à

⁵ Refere-se ao texto “Rascunho das páginas 30 a 35. Originalmente concebido como parte de São Max. Antigo Testamento. A Hierarquia”, disponível em A Ideologia Alemã.

Pedagogia Histórico-Crítica e a dialética da realidade social, só pode se efetivar no conjunto da sociabilidade humana. Só se realiza como verdade, se for estabelecida as mediações com outros complexos que as determina e que, em síntese (múltiplas determinações), formam a totalidade concreta. Esta, por sua vez, é regida no contexto da luta de classes, forjada pela relação entre capital e trabalho no modo de produção capitalista. Portanto, caso queiramos entender como a educação se relaciona com a totalidade social, é necessária, primeiramente, uma análise a partir da centralidade ontológica do trabalho.

Nesta pesquisa, foi o método em questão quem contribuiu para superar as representações subjacentes à BNCC-EI em seus aspectos políticos, ideológicos e filosóficos. Possibilitou atentar para um perfil de sujeito da educação em que as características definidoras de um ser da infância se limitam a mera abstração conceitual, figuradas nas terminologias dos grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, que em síntese, são termos que expressam características da categoria sujeitos-proletários do futuro. Revelou também, que os aspectos normativos, não diz sobre a realidade concreta dos indivíduos, filhos e filhas da classe trabalhadora e, muito menos da escola pública, legitimando uma educação determinante de um padrão de sujeito metafísico que desde os primeiros anos de vida paira numa superficialidade que nega a própria existência.

3. A BNCC - ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS

Este capítulo parte da análise dos aspectos normativos da Base Nacional Comum Curricular, Etapa da Educação Infantil (BNCC-EI) no sentido de buscar compreender as suas determinações, finalidades e as implicações para a educação das crianças.

Para se ter uma compreensão mais geral acerca da Base Nacional Comum Curricular, apresentamos no quadro a seguir um panorama histórico da legislação educacional brasileira, partindo da “Constituição Cidadã”⁶. O que é imprescindível para que, posteriormente, se compreenda a densidade dos aspectos políticos e ideológicos que fundamentam esse documento normativo, considerando suas contradições aparentes entre as formulações do plano jurídico-formal (igualdade formal) e a do plano da vida real e concreta das pessoas (desigualdade real) (PASQUALINI, 2010).

Quadro 1 - Histórico da BNCC

Período/Data	Descrição do Documento ou Evento	Conteúdo
14 de dezembro de 2018	Homologada a BNCC Ensino Médio	O ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.
02 de agosto de 2018	Dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC	Escolas, de todo o Brasil, se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.
05 de abril de 2018	Portaria nº 331/2018	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.
02 de abril de 2018	BNCC do Ensino Médio	O Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.
06 de março de 2018	Dia D da BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de

⁶ Constituição Federal do Brasil promulgada em 05 de outubro de 1988.

		compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.
22 de dezembro de 2017	Resolução CNE/CP nº 2/2017	O CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental.
20 de dezembro de 2017	Homologada a BNCC EI e EF	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, Governo Michel Temer.
20 de dezembro de 2017	Portaria nº 1.570	Homologa o Parecer CNE/CP nº 15 de dezembro de 2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
De 07 de julho a 11 de setembro de 2017	Audiências Públicas do CNE	O Conselho Nacional de Educação (CNE) promove Audiências Públicas em cinco regiões do país para discutir o texto da BNCC
Abril de 2017	3ª versão entregue ao CNE	O MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para que este elabore o parecer e projeto de resolução que serão encaminhados ao MEC.
Agosto 2016	Redação da 3ª versão da BNCC	Começa a ser redigida a 3ª versão, em um processo colaborativo com base na 2ª versão.
Agosto 2016	Relatório CONSED e UNDIME sobre a 2ª versão da BNCC	Posicionamento conjunto do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular é entregue ao MEC.
31 de agosto de 2016	Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff	Senado decide pela cassação do mandato da Presidenta Dilma Rousseff. Michel Temer foi empossado como Presidente do Brasil.
23 de junho a 10 de agosto de 2016	Seminários Estaduais	Aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.
12 de maio de 2016	Afastamento da Presidenta Dilma Rousseff por 180 dias	Plenário do Senado Federal aprova autorização para abrir processo de Impeachment contra a Presidenta Dilma Rousseff conforme DENÚNCIA nº 1/2016 (Denúncia por crime de responsabilidade, em desfavor da Presidente da República)
03 de maio de 2016	BNCC 2ª versão	O MEC disponibiliza o texto da segunda versão da BNCC.

02 a 15 de dezembro de 2015	Dia D da BNCC	Mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.
16 de setembro de 2015	BNCC 1ª versão	O MEC disponibiliza online a 1ª versão da BNCC para consulta pública
17 a 19 de junho de 2015	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC	Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base.
17 de junho de 2015	Portaria nº 592/2015	O MEC institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
19 a 23 de novembro de 2014	Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014	2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
25 de junho de 2014	Lei nº 13.005/2014	Regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE) , com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC).
14 de dezembro de 2010	Resolução nº 7/10	A Resolução fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos .
17 de dezembro de 2010	Resolução nº 5/09	A Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil . <i>Em 2010 é lançado o documento.</i>
13 de julho de 2010	Resolução nº 4/10	A Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.
28 de março de 2010 a 1 de abril de 2010	Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010	realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.
20 de dezembro de 1996	Lei nº 9.394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Art. 26 Regulamenta uma base nacional comum para a educação básica.
05 de outubro 1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Prevê em seu Art. 210 a fixação de conteúdo mínimos para o ensino fundamental com vista a uma formação básica comum.

Fonte: BRASIL, 2023 (Elaborado pelo autor, 2023)

Se fossemos aqui, mergulhar no contexto, buscar a natureza, a função social, de cada lei, decreto, portaria, resolução, enfim, todo processo de legitimação da educação institucional no Brasil, certamente, iríamos, de encontro com um contexto de antagonismo social. A legislação, independentemente do peso da disputa de interesses, é uma síntese do aparato formalístico da luta de classes.

Numa leitura a partir dos pressupostos ontológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação infantil é não só ato de educar legalmente constituído enquanto direito da criança, é também complexo de uma totalidade concreta, é um pôr de outros pores e, portanto, se move por contradições. Evidentemente, que a BNCC enquanto documento normativo estruturado a partir dos interesses da classe dominante, como complexo que estabelece relações com o complexo social da educação brasileira e uma política educacional, situada na forma de organização social capitalista, é um instrumento de mediação e transmissão ideológica que favorece a dinâmica de reprodução do capital a partir da atuação sistemática sobre a formação dos sujeitos. Para isso, deve ter seus interesses legitimamente assegurados pelo Estado.

Considerando que a BNCC legitima os interesses hegemônicos de uma única classe social e ajusta a escola pública para a formação unilateral do sujeito-proletário do futuro aos processos de produção e reprodução da sociabilidade do capital, se faz necessário entender como o Estado capitalista, sob a doutrina econômica neoliberal, forma o trabalhador.

É importante evidenciar os aspectos políticos e ideológicos que contribuíram para a implementação da BNCC-EI. Não há dúvidas da existência de uma engenharia institucional da educação burguesa no Brasil, constituída por “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 1982), que atribui demasiado valor à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, principalmente, através da educação escolar pública. Isso, ficou mais perceptível a partir do amplo contexto de disputas, dos interesses de setores privados e da urgência na aprovação, homologação e efetivação prática nos espaços escolares de um currículo homogeneizador e estruturado linearmente com o propósito de racionalizar os procedimentos de padronização das subjetividades, do consenso e da conformidade dos indivíduos, isso, a partir dos primeiros anos de vida.

Quanto à função dos intelectuais na organização desse espectro social da educação, Gramsci (1982) afirma que estes,

[...] são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos

de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1982, p. 11).

Diante desses elementos, o Estado assume uma função normatizadora da reprodução social hegemônica neoliberal e ultraliberal a partir dos instrumentos ideológicos legitimadores dos interesses da sociedade da qual o capital é regente do modo de vida. Nesse cenário, a educação - em sentido estrito - é um complexo social relevante para a conservação do status quo dessa forma de sociabilidade. Nela, o Ser da Infância é subsumido ao capital. É desagregado de sua natureza humana, se torna desumano e passa a ser encarado consensualmente como o padrão de referência para o sujeito-produtivo do futuro, tão somente pelas competências, habilidades e condições socioemocionais para operar e resistir às atividades mais simplórias dos processos de produção e para a defesa dos interesses da burguesia. Conforme explicita Malanchen (2020)

O fato é que o Estado na sociedade capitalista materializa interesses contraditórios. E nessa relação de forças é convocado a garantir a hegemonia ideológica sobre as massas, e à política pública – em geral – é atribuída a função de dar continuidade ao processo de reprodução material da força de trabalho, condição essencial para o desenvolvimento capitalista (MALANCHEN, 2020, n.p.).

Por isso que, o movimento de pesquisa que despertou para a escrita desse capítulo, não se restringe a um diagnóstico acerca da normatividade da BNCC-EI, enquanto documento que apenas irá nortear “a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, MEC, 2018, p.8). Mas, que partindo da condição de legalidade, prevista no conjunto dessa política educacional, fomos além de sua natureza, conforme já expusemos em breves passagens, para discorrer sobre questões ligadas aos fundamentos filosóficos e políticos, a processualidade histórica, concreta e dialética de sua efetivação no contexto de contradições e da luta de classes.

3.1. Aspectos Políticos e Ideológicos

Para Saviani (2020) a noção de uma “base comum nacional” surgiu a partir do movimento pela reestruturação dos cursos de formação de educadores por volta dos anos de 1970. Em princípio, tal ideia não deveria ser determinada por um órgão de governo, por um intelectual de renome e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas derivar das

análises, discussões e das experiências fundadas no próprio movimento, possibilitando, no médio e longo prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (SAVIANI, 2020, p. 22). Tais aspectos vieram, então, a ser incorporados como parte estruturante da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, Lei 9.394/1996), estabelecendo, portanto, em seu artigo 26 que,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 20)

A questão de fundo que implica numa suspeição crítica acerca do caráter da aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular é que, se havia uma legislação até então pertinente a uma base comum explicitada na LDB/1996 e outros marcos legais, qual o sentido da criação e urgência na implementação de um outro documento para normatizar o que já estava posto? Mais ainda, o que está por trás dessa corrida desenfreada, principalmente com a participação efetiva, exigente e de mando dos setores da educação privada, capitaneada, principalmente, por organizações da sociedade civil, ligadas a grandes grupos empresariais?

Primeiramente, é importante salientar, conforme aponta Zank et al. (2020, p. 134) que, as proposituras dessa reforma são demandas antigas, relacionadas à garantia do amplo acesso à educação, ao direito à educação, ao acesso à escola e a profissionalização, muito embora, seja organizada por grupos e empresas, bem como sujeitos políticos e públicos a serviço do setor produtivo. Enfatiza ainda que,

Esses agentes são responsáveis por organizar o discurso e torná-lo relevante, apresentando a proposta de reorganização curricular conforme expectativas do mercado e do capital, para cuja tarefa utilizam, como alegações, as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e especialmente das condições de vida dos estudantes são ignoradas pelas políticas públicas (ZANK et al., 2020, p. 134)

Em seguida, para complementar a resposta às indagações levantadas, Marsiglia et al. (2017, p. 108), apresenta algumas contribuições de caráter histórico que reafirma que

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne

membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários Municipais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDINE) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

É neste sentido que reportamos a ideia da existência de uma engenharia institucional burguesa para a construção e organização do sistema educacional brasileiro que ultrapassa as fronteiras globais em detrimento de um currículo escolar homogêneo, padronizado e voltado para a formação de um indivíduo unilateralizado, exclusivo para desenvolvimento de atividades no seio da produção capitalista. E, para esse mecanismo de dominação funcionar, deve instituir seus elementos de hegemonia a partir da escolarização das crianças na educação infantil. Neste sentido, Santos (2017a), reitera que

Toda essa engenharia educativa ocorre por meio de ações estratégicas das agências internacionais que orientam e monitoram as políticas educacionais dos países periféricos, em conformidade com as necessidades de acumulação do capital mundial. [...] tais necessidades seriam produzidas para conter a crise, aprofundada no final do século XX, que demanda, mais que nunca, um trabalhador mínima e acriticamente escolarizado, todavia, proativo e consensual, que garanta, sem risco, a reprodução do sistema produtivo sob o capital (SANTOS et al., 2017a, p. 21).

Há de se considerar também que, houveram resistências e posicionamentos contra-hegemônicos por parte de profissionais da educação, pesquisadores, entidades nacionais a exemplo da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Grupo de Trabalho, Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Anped (GT7), Fórum Goiano de Educação Infantil (FGOEI), Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diversos Contextos (NEPIEC), entre outros (BARBOSA et al., 2019, p. 80).

A ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), em documento datado de outubro 2015 e intitulado “Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, formulado em dezessete tópicos, ressalta a importância do debate democrático acerca da BNCC, embora o contexto refere-se ainda a primeira versão. Portanto, antes do Golpe de 2016, que impediu a Presidenta Dilma Rousseff de continuar governando o país. Neste, destacamos o item nove, por trazer preocupações relevantes e fundamentais para alertar sobre as possíveis investidas dos setores ultraliberais e privatistas.

9) Por se tratar de um documento preliminar, entendemos que o governo deu um primeiro passo para estimular o processo de discussão sobre a BNCC. No entanto, podemos apontar alguns desafios para o seu prosseguimento: como parte do currículo nacional, como a BNCC irá se articular com questões, tais como: a avaliação, o monitoramento, a produção de material didático, a formação de professores, a formulação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, a relação entre a educação pública e privada, entre outros temas igualmente importantes para a discussão curricular da educação básica. Todas essas questões articulam-se à concepção curricular que a norteia. Nesse sentido, a possibilidade de regulação e controle dos sistemas de ensino em nível nacional, via BNCC, se amplia consideravelmente, além de abrir caminho para um entendimento restrito de BNC, encarada como currículo (único) nacional e, sobretudo, como relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades) a serem desenvolvidos em cada etapa/nível de escolarização, especialmente considerando a estreita vinculação entre currículo e avaliação em larga escala, com flagrante expansão nos últimos anos, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais, que privilegiam duas áreas de conhecimento (Português e Matemática), mais do que com os processos de formação/educação de crianças, jovens e adultos para atuarem e viverem em sociedades complexas. Entendemos, assim, que a adoção desse tipo de concepção de BNCC nos processos pedagógicos, na gestão e na formação de professores seria desastrosa e, ainda, um retrocesso que poria em risco conquistas e avanços alcançados ao longo dos anos (ANPAE, 2015, n. p.).

O que foi expresso no documento da ANPAE, reflete o notório receio por parte de várias instituições de defesa da educação pública e movimentos sociais dos mais variados segmentos (professores, estudantes, sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras, etc.), quanto a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular voltada para normatizar os currículos das três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) com vistas a formação dos indivíduos, única e exclusivamente para atender as relações de trabalho do modo de produção capitalista.

A propósito do que vinha sendo discutido na primeira versão, se percebe o aparelhamento do debate mediado pelos interesses hegemônicos dos reformadores empresariais e a nulidade dos aspectos democráticos e de ampla participação popular, apesar de representantes do Ministério da Educação (MEC) fazer referência comemorativa a mais de doze milhões de contribuições dos diferentes segmentos da sociedade brasileira, conforme fala do então secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Manuel Palácios, em entrevista concebida ao Portal do MEC (BRASIL, [s.d.]), inclusive, nota-se que o mesmo oculta à participação do setor privado.

Essa é uma participação muito expressiva. Eu não tenho notícias de uma consulta pública que tenha mobilizado de forma tão intensa, de forma tão abrangente, a sociedade brasileira, os profissionais da educação e também as comunidades escolares em todo o país (BRASIL, CNE, s.d.)

No tocante a consulta voltada para organização e elaboração do documento final da educação infantil, o Ministério da Educação publicou o relatório com os “Números finais das contribuições propostas no documento preliminar da BNCC” (BRASIL, MEC, 2016). As contribuições foram divididas em três tipos de indicadores, a saber:

1. Contribuições propostas aos textos introdutórios da educação infantil;
2. Contribuições propostas aos objetivos de aprendizagem_exclusão ou modificação; e,
3. Contribuições propostas aos objetivos de aprendizagem_inclusão de novos objetivos.

Os quadros abaixo resumem quantitativamente as contribuições realizadas por meio dessa consulta, considerando os seus respectivos indicadores. Neles, é possível notar que a quantidade de organizações sociais que contribuíram com a proposta preliminar é numericamente menor do que os participantes com perfil “indivíduos” e “escolas.

Além disso, é impossível, por meio das informações apresentadas como resultado preliminar, saber qual o peso das sugestões apresentadas por essas instituições e participantes na formulação do documento. Quais os princípios concretos que nortearam a avaliação das proposituras. Se foram ou não aceitas e, de que forma o conteúdo passou a ser parte integrante dessa política educacional.

Quadro 2 - Contribuições Propostas aos textos introdutórios da Educação Infantil

Perfil do Participante	Total de Contribuições
Indivíduos	14.134
Organizações	747
Escolas	10.491
Total Geral de Contribuições	25.372

Fonte: BRASIL, MEC, BNCC, 16/03/2016 - (Elaborado pelo autor, 2023)

Reforçando o que foi exposto anteriormente, pelas informações constantes no quadro 2, verificamos uma participação ampla no que se considera por “indivíduos” - o que sugere que sejam profissionais da educação, a exemplo de professores e ou gestores da educação – assim também como em “escolas” – sem diferenciação de segmento (público e privado) e sem assinalar os respectivos participantes. Enquanto que, o número de contribuições realizadas pelas “organizações” (ONGs, instituições sem fins lucrativos que, em boa parte, representam os

setores empresariais filiadas ao movimento privatista Todos Pela Educação⁷) chegam a ser insignificantes, cerca de 3% do total das contribuições.

Não é necessário “aguçar o olhar” para perceber que houve uma dominância das chamadas “organizações” para a aprovação das propostas. Considerando os aspectos ideológicos, o contexto político e a forma em que se deram essas proposituras, é possível afirmar que estas instituições ligadas aos grupos empresariais e privatistas da educação, foram responsáveis por lograr êxito e referendar a aprovação do documento final (BNCC) em quase a sua totalidade. Inclusive, no caso da Educação Infantil, foram definidos os campos de experiências e uma concepção de criança e infância abstratas, forjados num ideário da pedagogia das competências, o que valida a premissa da padronização das habilidades socioemocionais para um único fim, ou seja, a formação do sujeito-proletário do futuro. Mais ainda, de um trabalhador limitado às demandas operacionais mais exaustivas das relações de produção.

Nos quadros seguintes, são apresentadas as colaborações voltadas para os campos de experiências da educação infantil e, na sequência, o perfil dos participantes que contribuíram para essa pesquisa. No *Quadro 3* (três), representa o quantitativo das milhares de contribuições acerca do que devia pautar a formação das crianças, em suas respectivas faixas etárias: bebês (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses).

Quadro 3 – Contribuições Propostas aos objetivos de aprendizagem-exclusão ou modificação

Campos de Experiências	Total de Contribuições	Modificações
Corpo, Gestos e Movimentos	75.933	2.621
Escuta, fala, pensamento e imaginação	74.576	2.027
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	72.957	1.495
O Eu, o Outro e o Nós	79.737	2.430
Traços, sons, cores e imagens	73.188	1.685
Total Geral de Contribuições	376.391	10.258

Fonte: BRASIL, MEC, BNCC, 16/03/2016 - (Elaborado pelo autor, 2023)

⁷ O Todos Pela Educação (TPE) denomina-se uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e de gestores públicos da educação. Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação. [...] O Grupo também justifica sua atuação a partir da corresponsabilidade pela educação, valendo-se de sua experiência empresarial na tentativa de reorganizar a educação pública (MARTINS, 2016, p. 13).

O número de contribuições ainda que pouco expressivo, diante da possibilidade de ampla participação e escuta dos inúmeros movimentos sociais e organizações, conforme havia previsto inicialmente, quando da primeira versão, é possível confirmar que os princípios ideológicos aos quais estão fundamentados tais categorias, tem relação com os ideais de educação neoliberal. Por outro lado, a realidade concreta da educação escolar pública para as crianças brasileiras está distante do contexto econômico que assegure a viabilidade prática dos objetivos como elencados nos campos de experiências, ainda que considerados importantes para o desenvolvimento destes sujeitos.

Além disso, fica evidente que a BNCC foi discutida com o propósito de o Estado burguês garantir à classe dominante a massificação dos seus ideais pela via escolar. Para tanto, não assegura quaisquer participações do fundo econômico financeiro estatal para a viabilidade real de tal projeto em termos de infraestrutura e estrutura: construção de creches e escolas, contratação de profissionais mediante a realização de concursos públicos efetivos, investimento na formação continuada dos profissionais envolvidos na prática educativa, recursos materiais pedagógicos, livros didáticos, etc. Nada disso foi debatido! Não se discutiu ao menos, qual o montante de recursos que deveria ser empenhado pelo Estado na execução dessa política pública, relegando o debate apenas à esfera propositiva abstrata e ideológica. O que parece sugerir que todas essas demandas seriam colocadas em pauta e resolvidas pós processo de reestruturação da educação pela via da privatização.

No *Quadro 4 (quatro)*, vê-se que houve um afunilamento para menor da quantidade de contribuições em perspectiva comparada com o número de contribuições apresentadas no *Quadro 2 (dois)*. Percebe-se, portanto, que isso se deve a uma diferença na postura dos governos dos quais partiram os encaminhamentos para a aprovação da Base Nacional Comum Curricular. De uma lado, uma abordagem popular democrática (dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff), cuja participação era incentivada, ainda que considerando o assujeitamento ao caráter burocrático das instâncias deliberativas; do outro, um governo autoritário (Michel Elias Temer), impositivo, em que o desmonte do Estado democrático, os arranjos e negociações com o campo político ultraconservador do parlamento brasileiro e o entreguismo ao capital, estavam na ordem do dia, portanto, conduzindo o processo de aprovação da BNCC em caráter de urgência, reduzindo os trâmites e as escutas populares.

Quadro 4 – Contribuições Propostas aos objetivos de aprendizagem-inclusão de novos objetivos

Perfil do Participante	Total de Contribuições
Indivíduos	291
Organização	63
Escola	441
Total Geral de Contribuições	795

Fonte: BRASIL, MEC, BNCC, 16/03/2016 - (Elaborado pelo autor, 2023)

O desmonte do Estado democrático ocorreu num contexto político bipolar (setores favoráveis ao autoritarismo *versus* campo democrático). Segundo Hermida (2021, p. 10), com o Golpe de 2016, iniciou-se um processo de desconstrução de históricas conquistas sociais, muitas delas garantidas na Constituição Federal de 1988, popularmente conhecida como a Constituição Cidadã. Fazem parte desse processo de reversão neocolonial: as reformas trabalhista e da previdência; os cortes e vetos do governo para a educação nacional; a Emenda Constitucional 95, de 15/12/2016 que institui um novo regime fiscal com a finalidade de diminuir os gastos públicos pelos próximos 20 anos; a “venda” dos royalties da exploração do Pré-Sal da Petrobrás para a iniciativa privada (parte desses recursos deveriam ser destinados para a educação e saúde públicas); o desmonte das universidades públicas federais e, ainda, os vetos realizados nos anos de 2017 e 2018 nos artigos da Lei Orgânica Anual (LOA), que inviabilizaram o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação de 2014.

Aprovada a então Proposta de Emenda à Constituição nº 95, conforme já citada como a “PEC do teto de gastos”, que institui um regime fiscal de congelamento das despesas públicas por vinte anos, essa por sua vez, afetou diretamente os investimentos em educação pública, inviabilizando as projeções do Plano Nacional de Educação (PNE) para decênio 2014/2024 e, por consequência, dificultando a execução financeira das metas do sistema educacional brasileiro.

Então, tudo aquilo que estava posto pelo PNE, como por exemplo a universalização da educação infantil e fundamental, aumento do número de creches com o objetivo de beneficiar cerca de 50% das crianças na faixa etária até três anos de idade, extinção do analfabetismo, valorização dos profissionais do magistério e a ampliação dos investimentos em educação pública em 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o final do decênio do Plano, foram interrompidas por esta PEC. Esses fatores, nos fez questionar, porque as escutas para a

construção do documento BNCC não tratou de questões relacionadas ao investimento de recursos financeiros para a sua real viabilidade.

Numa perspectiva mais geral, de conjuntura dessas contribuições, percebe-se que esses dados pouco representam a dimensão política educacional plural alcançada pelo documento final, dado o contexto de disputa política – transição de governo pós-golpe de 2016 – no qual foi debatida as duas primeiras versões e, em seguida referendada e homologada a terceira versão como reflexo das decisões pró-golpe. Tampouco, é provável estimar os impactos futuros na formação dos sujeitos da escola pública. Nesse âmbito, é possível declarar que essas consultas apenas reforçaram uma postura midiática para justificar os ditames democráticos neoliberais de uma suposta participação da sociedade civil na elaboração de uma política pública, o que se confirma como uma quimera, uma vez que há uma subordinação do Estado às instituições representantes dos setores financeiros e econômicos.

Diante das manifestações de setores progressistas populares, coube ao Ministério da Educação, portanto, a necessidade de lançar a “Nota sobre o tratamento e a publicação dos dados e das contribuições ao documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, MEC, 2016), antecipando justificativas dos aspectos gerais da consulta pública, porém, sem deixar claro quais os métodos e referenciais teóricos utilizados para fundamentar os elementos constitutivos da BNCC, enquanto política de Estado, principalmente quanto as competências gerais, deixando claro apenas as prerrogativas para a urgente necessidade de sua homologação, cedendo à pressão dos setores empresariais, conforme explicita Martins (2016, p. 26),

Os setores empresariais, em princípio, focalizam sua atuação no campo educacional no sentido de construir um sistema de profissionalização para atender demandas próprias e também do Estado; logo depois, começaram a participar de um espaço de formulação de um projeto educacional que ultrapassa a educação profissionalizante. Dessa forma, a participação do empresariado na Educação Básica tem sido objeto de interesse tanto da própria classe de empresários como por parte dos governos (MARTINS, 2016, p. 26).

A organização do setor empresarial e de seus “intelectuais orgânicos”, em torno da educação pública é de fato algo que desperta a atenção. Mas, esse interesse não surge de uma condição espiritual filantrópica ou de caridade, relaciona-se com a função da educação escolar enquanto um dos complexos sociais para a reprodução da hegemonia da forma social vigente. De certo,

Os empresários - se não todos, pelo menos uma elite deles - devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe: ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os "prepostos" (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores a fábrica. Pode-se observar que os intelectuais "orgânicos", que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, "especializações" de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (GRAMSCI, 1982, p. 4).

A educação por este viés tem a função primordial na reprodução de ideias e valores da classe social dominante. Neste aspecto, os currículos são instrumentos essenciais na propagação das determinações das relações de trabalho e na criação de sujeitos flexíveis. Essa é a lógica pertinente aos interesses do setor empresarial na educação. Compreendendo essa sistemática e os “negócios” envolvidos, os movimentos sociais não arredam pé do enfrentamento das mazelas do governo golpista e se afirmam contra-hegemonicamente à pauta de uma educação aos moldes neoliberais.

Em face de tantas imposições de um governo ilegítimo e com baixos índices de aprovação⁸, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, lança nota em repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular. No documento intitulado “Posição da ANFOPE sobre a BNCC”, a associação mantém seu posicionamento crítico desde as primeiras audiências, no qual afirma:

Nesse momento em que se realiza a última audiência pública, julgamos que não basta apenas manifestar nossa preocupação com o processo de elaboração e discussão da BNCC – questionada desde a sua primeira versão por Universidades e entidades do campo acadêmico, tanto pelo equívocos de formulação que impõe uma centralização curricular baseada em uma uniformidade incapaz de considerar a diversa realidade das escolas brasileiras e o *ethos* de seus alunos, quanto pela forma de condução desse processo. Questionávamos a condução por imposição da terceira versão da BNCC, e também seu processo de produção que desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos. Ato contínuo, a Anfope, agora vem com convicção repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação (ANFOPE, 2017, s/p.).

⁸ A pesquisa CNI-Ibope, divulgada em 28 de setembro de 2017, mostrou que apenas 3% da população consideram o governo Temer ótimo ou bom. Já 77% consideram ruim ou péssimo; 16% avaliam com regular e 3% não sabem ou não responderam. Quando avaliado na área de educação, a desaprovação do governo chegou a 81%. No contexto geral, a desaprovação do Governo Temer bateu os índices mais baixos de toda a história presidencial do Brasil (AGUIAR, 2017).

Ainda no mesmo documento, a ANFOPE repudia o interesse pela retomada de conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências, que outrora tal discussão já havia sido superada, ao tempo em que chamou a atenção e se posicionou contrária às ações e as políticas que poderão advir da adoção de uma Base Nacional Comum Curricular nos moldes apregoados compulsoriamente, no qual elencam:

- A padronização curricular tem como fundamento o lema “avaliar e punir” estudantes, escolas e professores;
- A adequação automática da formação docente aos itens da BNCC;
- A adoção de material didático previamente estabelecido em substituição à formação contínua dos profissionais da educação;
- O fortalecimento das avaliações censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente, contribuindo para o enfraquecimento da autonomia dos professores;
- A Educação Infantil ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental;
- A proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, a ser implementada pelo Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), que institui progressão em decorrência dos resultados dos exames e das notas dos estudantes;
- As propostas existentes hoje em vários estados, de entregar escolas a Organizações Sociais (OS) e de criação de escolas *charter*⁹, de gestão privada.

Como havíamos tratado anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular tem sido uma das políticas educacionais brasileira que, vem para reforçar um modelo de educação escolar, voltado exclusivamente para atender as transformações das relações sociais de produção como demanda do processo de acumulação do capital global. Neste aspecto, o currículo das instituições de educação básica – vale destacar a educação pública ofertada pelo Estado - têm, cada vez mais, confirmado a premissa de que a escola é um instrumento multifacetado do processo produtivo, na qual define através dos currículos o perfil do sujeito-proletário do futuro, estabelecendo critérios de competências cognitivas, socioemocionais e técnicas, subordinadas à lógica de organização do modo de produção capitalista.

A BNCC vem para reforçar uma perspectiva do uso dos espaços escolares da educação pública – principalmente –, como apêndices ideológicos do Estado sob alinhamento neoliberal,

⁹ Escolas Charter (*charter schools*) numa tradução aproximada, dir-se-á sobre escolas independentes, autônomas. É um modelo de gestão terceirizada da educação pública em que o Estado faz repasses financeiros às instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Segundo FREITAS (2018, p. 50), nos Estados Unidos as escolas terceirizadas chamadas *charters* começaram para gerar inovações que deveriam ser transferidas para a escola pública. Em pouco tempo, começaram a tomar o lugar das escolas públicas fechadas pela política de *accountability*. Neste sentido, a terceirização da atividade escolar para organizações sociais, afirmam Arsen et. al. (2015 apud FREITAS, 2018, p. 55) inicia um processo de criação do mercado educacional e impulsiona a destruição do sistema público de educação ao drenar recursos para a iniciativa privada.

voltados tão somente para a formação da consciência dos possuidores da força de trabalho, cujo perfil deve ser determinado, desde a infância, para a aceitação exclusiva da execução de atividades laborais precarizadas, operacionais e hostis, que exigem intensos esforços físicos e quase nenhum aproveitamento das capacidades cognitivas e espirituais. Sujeitos a conformar-se com o trabalho dessa natureza, tem subtraídos todas as forças biopsicomotoras ao ponto de não terem energias suficientes para o reconhecimento e enfrentamento político dessa realidade, de modo que nestas condições,

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

Sob estes aspectos, o produto da formação da educação escolar, num contexto de reprodução da sociabilidade do capital, é o trabalhador estranhado de si. Dadas as limitações conjunturais, protagonizadas pelas classes dominantes e legitimadas pelo Estado, para uma formação do indivíduo em todas as suas dimensões humanas, o sujeito não se reconhece o próprio trabalho como uma atividade transformadora da própria humanidade. Dessa forma, não haverá elementos constituidores de uma capacidade cognitiva para além das condições impostas pelas relações sociais de produção. Nesta ordem, é papel da escola pensar sobre um currículo cujos princípios sistemáticos estejam orientados para uma instrução mínima, para que o sujeito-proletário do futuro haja dentro dos limites da adaptabilidade da mera capacitação produtiva.

Esta abordagem tem sido pautada abertamente nos inúmeros relatórios e publicações de organismos e instituições financeiras internacionais, a exemplo do Banco Mundial do qual optamos por fazer referência. Essa perspectiva, de uma formação exclusivamente para o mundo do trabalho, tem reverberado como exigência na implementação de currículos e no sistema educacional escolar brasileiro, principalmente quando se trata da gestão dos recursos públicos, através dos ente-federados (Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais). Isso é notório no relatório intitulado “Competências e Empregos: uma agenda para a juventude – Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas” do Banco Mundial (2018), no qual esta instituição avalia os principais desafios enfrentados pelos jovens brasileiros no sentido de galgar mais espaços no mercado de trabalho e de se manter nele, afirmando que “[...] a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina as perspectivas de produtividade e inclusão” (BANCO MUNDIAL, 2018,

p. 9). No entanto, há na composição desse argumento em torno dos desafios a serem vencidos e de uma suposta diminuição das desigualdades a partir da empregabilidade, o inteiro vigor pela privatização da educação pública e, principalmente, a gestão dos recursos públicos financeiros a ela destinados.

Situa-se neste arcabouço, a compreensão de que

[...] as competências laborais (cognitivas, socioemocionais e técnicas), especificadas pelo Banco Mundial (2018), representam a dinâmica econômica e política de atribuição da educação como valor de uso alienado para alcançar o valor de troca imprescindível a uma sociedade de classes antagônicas, ou seja, para a manutenção do *status quo* de uma sociedade, cujo princípio está na desigualdade (GONÇALVES, 2021, p. 75).

É claro que um tipo de formação cujos currículos estejam vinculados tão somente às competências produtivas e as flexíveis demandas do mercado laboral, tem relação direta com o capital e sua agenda de empregos, porque ele é quem se apropria do trabalho daquele que verdadeiramente produz, “se beneficiando do esforço alheio, alienando radicalmente as relações de produção existentes na sociedade” (SANTOS, et al., 2017a, p. 15). Porém, essa engenharia institucional da educação burguesa, conforme vem a afirmar Santos et al. (2017a, p. 15) além de atribuir ao complexo da educação a responsabilidade de solucionar os problemas gerados fora do escopo educativo, como a pobreza, as epidemias, a violência urbana *e no campo*¹⁰, a sustentação ambiental, entre outras características do fenômeno da crise, considera, também, que o sistema público de educação não é moderno e eficaz ao ponto de fazer uma gestão resolutiva de suas problemáticas, e por isso é incapaz de produzir sujeitos aptos a responder as demandas do capital, sendo, portanto, necessário delegar, neste todo articulado, a função de formação de mão de obra capaz de suprir as necessidades da sociedade e, principalmente do mercado, ao setor privado. Dessa forma, o Banco Mundial (2018) reitera a melhoria dessa estrutura com a intenção de

[...] modernizar o sistema de desenvolvimento de competências laborais para que, em colaboração com o setor privado, produza trabalhadores com as competências que as empresas estão procurando, e provavelmente procurarão no futuro, e seja capaz de acompanhar a evolução das demandas das empresas em uma economia globalmente competitiva (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 32).

Partindo dessa exposição, se faz necessário reafirmar que a BNCC, enquanto um documento normativo que segue parâmetros de competências e habilidades estabelecidos por

¹⁰ Grifo nosso

instituições e organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e de seus braços transnacionais, a exemplo dos setores empresariais brasileiro, enseja a determinação das condições e formas educativas escolares e morais dos indivíduos, principalmente da classe trabalhadora e seus filhos como futuros proletários.

Aliás, para que a burguesia atinja o objetivo de uma formação escolar dos possuidores da força de trabalho, ela parte do pressuposto de que não há restrição de qual etapa escolar e ou condições da vida material se encontram estes sujeitos. Sendo, portanto, mais do que salutar estabelecer normas, criar critérios e procedimentos para a reprodução social de classe. Desde a primeira infância, da creche, passando pela pré-escola, ensino fundamental até chegar ao ensino médio. A prerrogativa é antecipar no sujeito de agora (partindo da infância) os elementos constituidores de uma mentalidade exaurida com o foco no proletário de amanhã. Seu interesse é naquilo que gera mais-valor. É na força de trabalho. E, isso se dá por meio de uma instrução escolar mínima e de uma qualificação socioprofissional e emocional, que parte num primeiro momento, da premissa do “educar e cuidar” (BRASIL, 2018) – quando se trata da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas - para posteriormente ajustá-las às mudanças técnicas da organização do mundo do trabalho e dos processos produtivos.

3.2. Da norma educacional à reprodução social hegemônica

Para adentrar a especificidade deste tópico, não podemos fugir a categoria elementar d’o trabalho, já expressa noutros momentos, que outrora abriu caminho para a possibilidade de uma discussão mais ampla acerca da organização da sociedade capitalista e seus impactos no “complexo de atividades que costumamos chamar de educação” (LUKACS, 2013 p. 176). Isso, se deve ao fato de o trabalho fundar o ser social, como afirma Lukacs (2013), ao examinar os pressupostos ontológicos presentes na obra de Marx. A partir de então, surgiram outros complexos sociais, tal qual o direito. O primeiro, desempenha um papel extremamente importante na transmissão do conhecimento produzido historicamente pelo conjunto da humanidade; enquanto que o segundo, como meio de o Estado regular as atividades sociais em favor da classe dominante, atendendo aos interesses particulares em detrimento dos universais, garante a ordem e as formas de organização da sociabilidade humana, através dos imperativos legais do qual o sistema educacional se ampara. Como instrumento em favor dos propósitos da classe dominante, é evidente que

Graças ao direito cujas normas, para assegurar o seu cumprimento, contam com o dispositivo coercitivo do Estado, consegue-se que os indivíduos aceitem – voluntária ou involuntariamente – a ordem social que é juridicamente formulada e, desta maneira, fiquem submetidos e integrados no estatuto social em vigor. Mas isto não é considerado suficiente. Busca-se uma integração mais profunda e não somente uma manifesta adesão exterior. Procura-se que os indivíduos aceitem também íntima e livremente, por convicção pessoal, os fins, princípios, valores e interesses dominantes numa determinada sociedade (VÁZQUEZ, 2002, p. 69).

É importante retomar essa discussão acerca do direito enquanto complexo de complexos, para termos a compreensão da dimensão do papel da legislação no âmbito da estrutura do Estado neoliberal e suas determinações pela via da legalidade institucionalizada, no sentido de definir um padrão moral normatizador voltado para a formação de uma consciência em conformidade com os preceitos da sociabilidade capitalista. E, é óbvio que a relação entre o poder regulador do Estado, o indivíduo singular e a sociedade, tem sido mediada pela educação escolar desde a educação infantil. Neste caso, fica claro que a escola assume uma função fundamental no processo de reconfiguração e reprodução social. Para tanto, o Mészáros (2016, p. 171) reforça esta questão, explicitando que na perspectiva marxiana, da qual adotamos para refletir sobre tal problemática,

[...] a moralidade não é uma coletânea de prescrições e proibições abstratas, mas uma *função positiva* da sociedade dos indivíduos reais. A “legalidade” é feita sob medida para o “*homem médio*”, isto é, o “homem público” abstrato; a moralidade, para o *indivíduo social* particular. Ambas correspondem a necessidades específicas da sociedade humana, e nenhuma delas consegue preencher as funções da outra como conhecemos atualmente (grifos no original).

De maneira geral, estamos tentando demonstrar que a organização da sociabilidade humana, por ser uma condição necessária à reprodução social, busca instituir, a partir de imperativos morais, uma legalidade normativa imprescindível para a hegemonia da classe dominante. Neste sentido, a educação escolar – e aqui, referimo-nos à escola pública, por entender que suas especificidades socioeconômicas e estruturais, dada necessidade de atendimento das demandas educacionais do modelo neoliberal com vistas, única e exclusivamente, à formação dos detentores reais da força de trabalho e do homem alienado do produto do seu trabalho - assume-se como instrumento de dominação ideológica na construção da personalidade e na formação das subjetividades do “novo” homem, cujas competências produtivas são atributos com maior valor e grau de importância. Este indivíduo, por estranhar os aspectos históricos do processo de normatização que o fez como novo ser, apenas reproduzirá - inconscientemente - os elementos constitutivos das relações sociais de produção alienadas de si. A totalidade social que o antepõe historicamente, cessa de sua existência humana por vontade

de outrem. Desse modo, a legalidade normativa, conforme afirma Mészáros (2016), tem a função de

1) formulação de certos requisitos (por exemplo, educacionais) em conexão com posições estabelecidas e, consequentemente, na regulação das atividades do indivíduo em um quadro de referência meramente institucional (isto é, o indivíduo como empregado, pagador de impostos, etc.); 2) Imposição de regras e normas estabelecidas para o funcionamento normal das instituições sociais existentes por meio de sanções punitivas. Mas a legalidade não elabora suas próprias normas; ela se limita a codificá-las e, consequentemente, constitui uma relação exterior até mesmo com o seu próprio conteúdo. A legalidade pode, por conseguinte, ser definida como a codificação e a imposição de normas previamente estabelecidas. (Essa definição não entra em conflito com a competência da legalidade para extrapolar algumas normas básicas e, assim, formular seus corolários por conta própria, bem como para eliminar inconsistências existentes dentro dos limites bem demarcados por tais normas básicas) (MÉSZÁROS, 2016, p. 171).

Nestes termos, é importante ressaltar que os aspectos normativos, vinculados aos preceitos morais e ideológicos do modo de produção capitalista, tem na educação (em sentido estrito) o principal complexo ligado à reprodução de sua sociabilidade. Interessa, portanto, estabelecer uma consensualidade por força de lei, que arregimente valores e ideias burguesas que contribuam para a sua condição de classe dominante; que favoreça a expansão e acumulação do capital às custas da força de trabalho dos sujeitos por ela produzidos. Sem nenhum remorso, essa determinidade vale para todos os seres humanos, desde aqueles cuja natureza se faz pela ingenuidade, como expressão de dominação da classe que detém os meios de produção material.

Ora, neste aspecto é importante, retomarmos a crítica de Marx e Engels (2007) a São Max¹¹ realizada por vez, em circunstância da dominação ideológica cuja fundamentação da concepção de Estado, religião e homem, proferidas por este à época da ideologia alemã beirava a uma perspectiva a-histórica, linear e supraterrânea. Neste contexto os autores, afirmavam que

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles, o fazem em

¹¹ Karl Marx ironicamente utilizava este apelido para se referir ao Max Stirner.

toda a sua extensão (*economia, legislação, educação, saúde, segurança, etc.*)¹², portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Este destaque se faz necessário para compreender que o sistema ideológico estabelecido pelo modo de produção capitalista e, por sua vez, a classe a qual sustenta a sua natureza hegemônica através da exploração da força de trabalho alheia, tem a necessidade de que seus pressupostos sejam reproduzidos e transmitidos para as novas gerações. Para que isto ocorra, o Estado enquanto “forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns” (Marx e Engels, 2007, p. 76), se apropria do caráter elementar da escola para então, consubstanciar o padrão de eficiência técnica reprodutiva do ser social capaz de garantir a manutenção do modo de produção. Porém, se faz necessário destacar que, a dinâmica do processo histórico fundada a partir das relações sociais de produção, mostra que não há dominação de ideias sem que haja antagonismos. Desse modo, se a educação escolar se tornou um instrumento de perpetuação da hegemonia burguesa, pode, doutro modo, transformar-se em instrumento contra-hegemônico. E, esse papel cabe a classe trabalhadora numa processualidade histórica de reprodução da consciência de classe como antagônica ao capital.

Dado alguns elementos relativos à norma no processo de reprodução social pela via da educação dos homens, Lukacs (2013, p. 178) enfatiza que “a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado”. Contraditoriamente, os elementos da totalidade social disponíveis para a reação do indivíduo singular no contexto da luta de classes, aparecem tão distantes e alienadas de si, que não possibilita outras alternativas institucionais que não vos remeta ao peso superior das decisões da classe que detém os meios de produção e o monopólio político-estatal. Operam como obstáculos a assunção do trabalhador enquanto ser social. Neste quesito, o trabalhador tem, portanto, sua práxis social alienada do produto do seu trabalho e a individualidade subjugada às decisões superiores, na tentativa de impedir qualquer avanço em direção da emancipação política e humana, de modo que

[...] as individualidades que se consubstanciam sob a égide burguesa, o capital é uma potência alienada e que molda o destino de cada uma delas. O capital é uma potência impossível de ser atingida na sua essência pela ação dos indivíduos. Por isso, as necessidades da reprodução do capital se impõem aos indivíduos, na cotidianeidade,

¹² Grifos nosso.

com uma aparente inexorabilidade. A forma desumana que submete os homens ao capital é assumida, na cotidianidade, como uma imposição tão intocável quanto a lei da gravidade, isto é, como uma determinação não-humana (LESSA, 2016, p. 112).

O Estado, enquanto criação humana se faz estranha ao próprio homem e, portanto, o homem não mais se reconhece naquilo que criou (LESSA, 2016, p. 113) e, neste sentido, se defronta com algo alheio a si, que o subordina a contragosto de sua vontade singular, que ora já se encontra irreconhecível. Por isso, há uma razão para se preconizar uma luta hegemônica no âmbito do Estado: o controle da sociabilidade humana através do processo produtivo e a manutenção da propriedade privada por aqueles que detém o poder econômico. Para assegurar a manutenção dessa ordem sociorreprodutiva, é necessário que o Estado disponha de instrumentos adequados para viabilidade desse projeto. Far-se-á necessário, para tanto, recorrer aos aparelhos ideológicos que atingem diretamente a constituição da subjetividade dos indivíduos. Neste caso, a educação institucional tem espaço demarcado como prioridade óbvia, restando apenas a mobilização institucional dos meios favoráveis à sua efetivação prática em um curto espaço de tempo, da qual podemos fazer referência aos documentos oficiais de caráter meramente legalista. A partir dessas colocações é importante atentar para o fato de que,

Aqueles que detém o poder econômico, são os mesmos que se apossam do poder político e comandam o Estado, de modo que o Estado sempre disponibilizará seu aparato burocrático e jurídico àqueles que dominam o processo produtivo. Na nossa sociedade, cujo fundamento está na compra e venda da força de trabalho, a classe que detém o poder econômico e político é a burguesia, geralmente favorecida pela legislação em detrimento do trabalhador (SANTOS et al., 2017b, p. 60).

Dentro dessa lógica nos deparamos com imperativos de uma legalidade normativa neoliberal, relacionados à jurisprudência da reforma educacional brasileira em função da correção de mais uma crise estrutural do capital global. Via de regra, todo esse aparato de regulamentação, padronização de subjetividades e comportamentos dos indivíduos no sentido de suprimir as falhas das relações de produção, faz parte de um processo de revitalização da ordem burguesa, que ora, é transposta para o documento da qual estamos nos baseando para a análise, a Base Nacional Comum Curricular. Neste, entretanto, prevalece os interesses da classe dominante, sobre as quais determinam normas de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento dos educandos, ocultando intencionalidades em princípio, relacionadas aos interesses do mercado de trabalho. Dispõe tão somente sobre os conteúdos para a formação do trabalhador acrítico, mas, que por outro lado, deve ser um sujeito preparado para a vida, proativo, flexível, dinâmico e resiliente, das quais as competências e habilidades, garantam a sobrevivência em uma íntima relação com a reprodução da sociabilidade do capital. Além disso,

estes sujeitos devem ser exemplos de perseverança para os sucessores na esfera familiar, futuros proletários e proletárias. Aliás, como afirma Marx e Engels (2005, p. 42) “A burguesia rasgou o véu do sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a meras relações monetárias”.

Como já expressamos algumas vezes, a BNCC não é apenas um simples documento oficial, que assume uma mera legalidade na esfera jurídica e política do Estado brasileiro. É, por vezes um instrumento ideológico cujos imperativos visam regular a forma de como os sujeitos devem aprender, o que podem conhecer e o que é possível ensinar. Parte do pressuposto de que é necessário a regulamentação da conduta dos indivíduos, pela via normativa da educação institucional escolar, criando um caminho linear, a-histórico e estabelecendo uma suposta harmonia entre os sujeitos e a sociedade. Contribui, portanto, para definir um tipo padrão de indivíduo e os comportamentos mais adequados aos parâmetros de servidão à ordem do capital.

Aquilo que está posto normativamente, não se dar de forma espontaneísta pelo Estado, sem um esforço sistemático e orgânico, que parta de uma engenharia institucional da educação burguesa. E por isso, a sua intencionalidade recai sobre uma dedicação à incorporação de valores morais, crenças e concepções de mundo, das quais os indivíduos devem tomar como referência o modo de vida do dominador, considerando, prioritariamente, as relações de produção frente ao modelo educacional capitalista com a finalidade de ensinar conteúdos para a formação do sujeito-proletário do futuro. Numa sociedade produtora de mercadorias, o ensino, afirma Suchodolski (1976, p. 11) “[...] é um elemento necessário da produção. No entanto, no capitalismo tem a tarefa exclusiva de formar forças de trabalho baratas e nunca ultrapassará os limites que os interesses da produção capitalista exigem”.

Neste âmbito, se faz necessário atentar para as observações pontuadas por Mészáros (2016) acerca das quais,

[...] As relações sociais de produção capitalisticamente reificadas não se perpetuam *automaticamente*. Elas são bem-sucedidas nisso apenas porque os indivíduos particulares “*interiorizam*” as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas globais da sociedade de mercadorias como se fossem os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É procedendo assim que os indivíduos particulares “contribuem

para manter uma concepção de mundo” e uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde à concepção de mundo (MÉSZÁROS, 2016, p. 266)¹³

Há de se enxergar que a natureza desse princípio versa sobre a ideologização para a adaptação dos valores morais à ordem do capital, do ordenamento social pela via jurídica e na fetichização¹⁴ da conciliação de classes. Tendo o Estado como totalizador dos interesses da classe dominante, este transmite a ideia desta classe como a salvadora da sociedade. Como sendo essa a que propicia o acesso aos direitos fundamentais constituintes, reorganiza a sociedade em épocas de crises e mobiliza os conhecimentos, sempre pela via da educação escolar, para que tudo seja possível e se perpetue a seu bel prazer. Sobre isso, Suchodolski (1976) afirmava que

A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com os seus interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para a sua própria classe e para as classes oprimidas. Mas como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa da ordem de vida “natural e racional”, o sistema de ensino e o sistema educativo, que na realidade são um instrumento dos seus interesses, embelezam-se com bonitas palavras acerca da liberdade e das possibilidades de desenvolvimento (SUCHODOLSKI, 1976, p. 10).

A propósito dessas considerações, é importante destacar que a BNCC, enquanto instrumento da classe dominante, tem se mostrado como um documento que consiste na garantia plena do direito de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos desde a infância, como se isso estivesse dissociado da concepção ideológica de sociedade e ser social necessária à manutenção e reprodução desta, da qual referimo-nos a sociabilidade capitalista. Define, como podemos ver no quadro abaixo (quadro 5), um conjunto de aptidões arbitrado para uma concepção de indivíduo articulada com a “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, MEC, 2018) voltados para uma convivência passiva e harmoniosa com os interesses do capital, um trabalhador em que a única opção dada é desempenhar atividades desqualificadas e de baixas remunerações e alienado de suas vontades mais íntimas. E, por isso, é sugestivo que o quadro descritivo das competências gerais da BNCC deveria, então, começar com o título “*Precisamos de sujeitos capazes de*”,

¹³ Grifos do original

¹⁴ Segundo Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia, a palavra fetichismo (feiticismo): uso e culto dos fetiches, quer dizer, pequenos objetos materiais considerados como a encarnação, ou pelo menos como a “correspondência”, de um espírito e, por consequência, possuindo um poder mágico (LALANDE, 1999, p. 399). *Porém, a palavra fetichização aqui empregada, quer dizer, ilusória, algo fantasioso, que oculta o mediato pelo imediato. O que para a teoria marxista, em linhas gerais, o processo de produção capitalista implica na ocultação da exploração do trabalho e, portanto, na alienação dos produtos do trabalho àquele que não produz, ou seja, os proprietários dos meios de produção* (grifos nosso).

fazendo referência aquilo que o mercado exige que o trabalhador adquira no processo de formação escolar, para assimilar as relações de produção e garantir a empregabilidade.

Quadro 5 – Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, MEC, BNCC, 2018 - (Elaborado pelo autor, 2023)

Como reflexo da política educacional neoliberal, as competências gerais expressam os conteúdos que deve caracterizar a personalidade dos indivíduos frente às exigências

demandadas pelo mundo do trabalho, supervalorizando o caráter ativo do sujeito no processo de conhecimento (porque é necessário que este se esforce independentemente dos aspectos sociais negativos que os impeça) e marginalizando o trabalho educativo dos professores sobre os alunos, uma vez que, os elementos que compõe o conteúdo curricular já estão dados. É claro que estas premissas estão colocadas efetivamente para a realidade dos sujeitos que frequentam a escola pública. Neste cenário, a condição primária para a formação desse indivíduo, cujo conhecimento deve torná-lo competente e habilidoso, começa desde a educação infantil, transcorre pelo Ensino Fundamental e se assevera no Ensino Médio pela via da instrução técnica. Tal pressuposto é para o capital, um investimento na qualidade do perfil de sujeito que, a priori, já dispõe da força de trabalho como a única mercadoria especial, cabendo apenas a sua qualificação sócio-profissional no transcurso da formação escolar.

Esses aspectos da BNCC apenas reforçam a legitimidade do viés ideológico das relações de produção pela via da curricularização no âmbito da prática educativa, como sendo aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de atividades meramente produtivas. É instrumento que contribui para produção e reprodução de um perfil de indivíduo despossuído de humanidade, com atributos essenciais à manutenção do status quo da sociabilidade do capital. Nesta, o papel da escola além de reproduzir esse tipo de sujeito, lança-o como produto a ser comercializado no mercado de trabalho. Neste sentido, Marx (2004), afirma que a produção na sociedade capitalista,

[...] produz o homem não somente como uma *mercadoria*, a *mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* (*entmensches Wesen*) tanto *espiritual* quanto *corporalmente* – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas (MARX, 2004, p. 92)¹⁵.

A grande diferença é que os capitalistas detêm o monopólio dos meios de produção, sendo, portanto, necessário em sua lógica de sobrevivência, a exploração do trabalho alheio. O capitalismo se utiliza do complexo da educação como instrumento para consolidar a dominância daquilo que lhes é útil, além de reproduzir em uma escala ampliada as múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia levar a cabo, inclusive, este complexo é responsável por produzir e reproduzir o quadro de referência de valores, dos quais há limites

¹⁵ Grifos originais.

para que os indivíduos da classe trabalhadora façam as suas escolhas (MESZÁROS, 2016, p 265).

Vejamos, portanto, que dentro dessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular foi construída com uma intencionalidade organicamente vil, por uma engenharia institucional da educação burguesa neoliberal da qual a finalidade, em princípio, é a garantia da formação escolar do sujeito cuja cidadania é atestada pelo ingresso no mercado de trabalho, sem isso, o trabalhador tem sua moral degradada, torna-se lumpemproletariado¹⁶. Portanto, é parte da organização do processo produtivo, tendo a sua viabilidade instaurada pelo Estado como força de lei, com a qual “os burgueses devem fornecer uma expressão geral de si mesmos, precisamente porque dominam como classe” (MARX; ENGELS, 2007, p. 77). Porém, para não imprimir os traços coercitivos que caracterizam a maior parte das leis no Estado neoliberal, a BNCC foi instituída como um documento normativo no qual tal apelação argumentativa para a sua aprovação imediata, sobrepôs com deveras sutilidades perversas e comoventes outras legislações e, por isso, a define como sendo apenas um

[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o § 1º do Artigo 1º¹⁷ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, MEC, 2018, p. 7).

Foi precisamente com este documento que os setores empresariais privatistas da educação conseguiram emplacar mais fortemente os aspectos dominantes determinador de uma hegemonia de classe, no qual os atributos que os compõe possibilitaram colocá-la acima de outros marcos legais, conforme citadas (LDBEN, PNE, DCN), alinhando seus interesses a um contundente e eficaz processo de simplificação da padronização das subjetividades dos indivíduos através da educação escolar, articulada diretamente com a reprodução da

¹⁶ Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista, “Em O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte (1852), Marx refere-se ao lumpemproletariado, termo que traduz o alemão lumpemproletariat, como “o lixo de todas as classes”, “uma massa desintegrada”, que reunia “indivíduos arruinados e aventureiros egressos da burguesia, vagabundos, soldados desmobilizados, malfeitores recém-saídos da cadeia (...) batedores de carteira, rufiões, mendigos”, etc.” (BOTTOMORE, 2001, p. 223)

¹⁷ Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, LDB, 2020).

sociabilidade do capital, criando um cenário de disputa política da formação humana do sujeito-proletário do futuro. Além do quê, transmite uma sensação aparente de grande preocupação com o bem comum, com a qualidade da educação, conforme exposto no quadro das competências gerais (no qual discute a formação humana integral, formação para a cidadania, construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, da diversidade cultural, etc.) dando a impressão de que os filhos da classe trabalhadora e os filhos da classe dominante estão diante do mesmo tipo de educação. Porém, é sabido que toda retórica neoliberal oculta as facetas ideológicas mais sombrias e perversas da classe dominante.

Santos (et al., 2017b), abordando essa discussão afirma que a burguesia vive desse contrassenso, pois:

à medida que reconhece a necessidade de instruir o trabalhador, para dotá-lo de conhecimento técnico suficiente a fim de corresponder às exigências do sistema produtivo, receia que o saber o torne menos subserviente. Como não pode negar um mínimo de instrução necessária para que o trabalhador cumpras sua “sina” de ser explorado e garantir a reprodução do capital, institui-se historicamente um duplo modelo educativo. Aos filhos da elite é garantida a apropriação do conhecimento necessário para manter o controle econômico e político, e aos filhos dos trabalhadores, apenas o conhecimento mínimo suficiente para assegurar o processo de produção e reprodução do capital.

Em meio a tantos paradoxos ideológicos de natureza neoliberal, nos deparamos com a contradição existente entre aquilo que é idealizado enquanto política educacional - previsto no texto da norma enquanto obrigatoriedade do Estado como um direito universal - com a realidade objetiva para a efetivação do que ali está colocado. Como exemplo, podemos retomar o contexto político do ano de 2016, no Governo Temer, quando a classe dominante deu uma segunda demonstração¹⁸ de defesa feroz dos seus interesses e manutenção do domínio sobre a classe trabalhadora, tornando inviável a política de financiamento da educação pública, conforme previa o Plano Nacional de Educação (PNE) - aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - em seu artigo segundo¹⁹, no inciso VIII²⁰. Neste sentido, estava colocada em xeque, mais uma vez, a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstas nas metas do PNE e, contraditoriamente, conduzindo ao impedindo da execução do que preceitua a Base

¹⁸ A primeira demonstração - em 2016 - de intervenção burguesa para a manutenção de sua hegemonia no contexto da política nacional brasileira, foi o Golpe jurídico-midiático-parlamentar que impediu o Governo da Presidenta Dilma Rousseff, iniciado em 2 de dezembro de 2015 e findando em 31 de agosto de 2016, assumindo em seu lugar o Vice-Presidente Michel Temer (MDB).

¹⁹ “Art. 2º - São diretrizes do PNE:” (BRASIL, PNE, 2014)

²⁰ Que trata do “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade” (BRASIL, PNE, 2014)

Nacional Comum Curricular, por meio do esvaziamento dos recursos públicos para o financiamento dessa política educacional.

4. EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UMA DIMENSÃO ONTOLÓGICA

O cenário de precarização da política educacional no qual atinge direta e principalmente a estrutura econômico-financeira do sistema de ensino da escola pública, nos permite levantar alguns questionamentos que fogem do campo retórico:

1. Como tornar exequível as atividades educativas escolares que possibilitem, por exemplo, o desenvolvimento das então enumeradas dez competências gerais previstas na BNCC e que, inclusive, são pressupostos demandados, exclusivamente, para uma formação do trabalhador, conforme tanto requiriram os interlocutores da classe dominante, a exemplo do movimento Todos Pela Educação?
2. Como garantir às crianças os direitos e as condições reais de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer) sem que haja as condições materiais e imateriais para tal feito?
3. De que forma, então, assegurar a estrutura e a infraestrutura que possibilite atender os objetivos relativos a cada campo de experiência da educação infantil (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações)? E,
4. Como fica a formação dos professores cujo trabalho educativo com as crianças - já extrapoladas a natureza da atividade profissional – ainda, deverá identificar os traços subjetivos desses indivíduos, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções?

Estes questionamentos revelam minimamente o quadro de crise que se encontra o complexo da educação no modo de produção capitalista. Aliás, a crise do capital é refletida em todos os complexos sociais, que ora está submetida à necessidade de produzir sujeitos aptos, tão somente para o trabalho com vistas ao desenvolvimento de novas formas de produção, mas que também, essa mesma estrutura orgânica do capital, por uma série de deficiências próprias, desperta uma certa desconfiança na própria classe dominante, uma vez que pressupõe que a classe dominada, pode apoderar-se da cultura e do saber elaborado, através da escola pública como direito legalmente constituído, ainda que seja sob o controle ideológico do capital

mediado pelo Estado burguês. Dessa forma, é imperativo categórico que a classe trabalhadora se confronta com aquilo que a defronta. É por isso que

Os escritores burgueses, ao recomendarem a educação como remédio para os pecados sociais da sua própria ordem social, convertem a educação numa manobra de desvio que deve sufocar o impulso revolucionário das massas. A educação adquire então uma função que não deve exercer. *Qual seja? A de transformar a classe trabalhadora numa classe revolucionária*²¹ (SUCHODOLSKI, 1976, p. 13).

No campo das contradições, é importante ressaltar categoricamente, que no contexto de uma sociedade dividida em classes, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”, conforme afirma Saviani (2012, p. 55). Neste aspecto, nossas considerações partem do pressuposto de que a educação escolar e ensino público são fundamentais para a reprodução social hegemônica do capital, como também para a transformação de sujeitos humanamente emancipados dos ditames da classe dominante. Porém, é importante compreender que

Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificações de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Esta é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes (SAVIANI, 2005, p. 99).

Partindo desse pressuposto, a insistência aqui é em atenuar o papel da escola como complexo secundário, porém, de natureza primária no processo reprodução de uma consciência contra-hegemônica, que parta da formação dos sujeitos concretos, desde a educação da infância, para além dos aspectos normativos unilaterais presentes na sociedade de classes que, consequentemente, está implicada na Base Nacional Comum Curricular, como um dos instrumentos ideológicos que legitima, através dos conteúdos curriculares, a reprodução da sociabilidade capitalista. É por isso, que “na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque é a forma dominante e principal de educação” conforme explicita Saviani (2005, p. 103). O problema é que, assim como qualquer outra propriedade, a educação no seio da sociedade regida pelo capital, torna-se meio para produzir, é propriedade privada nas mãos classe burguesa, cabendo, portanto, à classe

²¹ Grifo nosso

trabalhadora à investidora para pôr fim a esta primazia que condiciona a educação escolar. Neste sentido, Duarte (2021) afirma que

A luta de classes, no que se refere à produção e à apropriação da riqueza material e ideativa, põe para a classe dominada o desafio e colocar essa riqueza a serviço da emancipação de toda a humanidade. Trata-se da apropriação da totalidade das forças produtivas humanas, num processo social em que essas forças acabarão por ser transformadas profundamente, à medida que sejam reorientadas para a elevação das necessidades e potencialidades humanas. Atualmente essas forças estão orientadas à satisfação das necessidades geradas pela lógica da economia capitalista, o que acarreta um gigantesco desperdício da capacidade humana de trabalho e dos recursos naturais. A reorientação das forças produtivas não é, portanto, uma atitude de romântica rejeição do que existe na sociedade burguesa, mas de sua superação por incorporação (DUARTE, 2021, p. 44).

Estes aspectos são fundamentais para compreendermos que a formação escolar da criança no contexto de uma sociedade dividida em classes antagônicas, tem a sua determinidade baseada na reprodução do ser da infância enquanto sujeito-proletário do futuro, representando a completude de um ciclo de herança histórica – porque se reproduz entre as gerações - na formação desse indivíduo a partir de competências exclusivas pura e simplesmente para o trabalho precarizado, como mero produtor do mais-valor. Neste sentido, o capital apenas antecipa os fatores do processo produtivo na formação da criança ao prepará-la físico e mentalmente para assunção do ser do trabalho nas relações de produção. Isso quer dizer que

[...] uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2005, p. 143).

Neste mesmo sentido, Marx (2017) afirma que

O proprietário da força de trabalho é mortal. Portanto, para que sua aparição no mercado de trabalho seja contínua, como pressupõe a continua transformação do dinheiro em capital, é preciso que o vendedor de força de trabalho se perpetue, “como todo indivíduo vivo se perpetua pela procriação”. As forças de trabalho retiradas do mercado por estarem gastas ou mortas têm de ser constantemente substituídas, no mínimo, por uma quantidade igual de novas forças de trabalho. A quantidade dos meios de subsistência necessárias à produção da força de trabalho inclui, portanto, os meios de subsistência dos substitutos dos trabalhadores, isto é, de seus filhos, de modo

que essa descendência [*Race*] de peculiares possuidores de mercadorias possa se perpetuar no mercado (MARX, 2017, p. 246).²²

Por ora, cumpre-se preliminarmente o entendimento de que uma educação da infância, para além de uma legalidade normativa e voltada para uma realidade da criança concreta, em suas determinações humanas pela via da formação omnilateral e do trabalho educativo, como contributo para a pleno desenvolvimento dos indivíduos, deve-se, portanto, partir da superação do Estado burguês, cuja a formação unilateral, é imperativo para subsunção do ser da infância à lógica das formas de reprodução da sociabilidade do capital.

4.1. Criança hoje, proletário amanhã: imperativo para uma (des)humanidade subsumida ao capital

Talvez a conjectura a seguir, cause certa estranheza por ser algo ainda distante das apreensões intelectuais comumente destacadas no campo teórico da educação infantil, principalmente daquelas correntes educacionais eivadas de instruções ideológicas programáticas para produção e reprodução da dominação das relações de produção capitalista e, utilizadas nos últimos anos como referência na efetivação das políticas educacionais brasileira, principalmente na Base Nacional Comum Curricular que, contribui para a ampliação da divisão entre a educação escolar dos possuidores da força de trabalho (classe trabalhadora) e os gestores de negócios, futuros exploradores do trabalho dos primeiros (classe dominante).

Neste contexto, discutiremos a correlação entre dois aspectos conjunturais do complexo da educação escolar das crianças, entendendo que, um pressupõe a antecipação da expropriação do equivalente valor mais-trabalho pelo capital através da educação institucional escolar pública, daqueles aos quais categorizamos como sujeitos-proletários do futuro. O outro, diz respeito à normatização da ideologização neoliberal dos conteúdos curriculares a partir da BNCC, cujo fundamento teórico filia-se à teoria das competências no processo de formação dos trabalhadores, desde a educação infantil. Ambos os aspectos, são elementos subjacentes ao processo de (re)organização das forças produtivas no modo de produção capitalista, capazes de subsumir a natureza humana ao capital.

²² Grifos originais

Neste momento, cabe um recorte atemporal para citar uma passagem da entrevista realizada pelo professor Newton Duarte com o professor Dermeval Saviani em que o mesmo ao responder sobre a presença dos intensos embates ideológicos nos currículos escolares, tendo em vista o direcionamento da formação das crianças para o mercado de trabalho, este afirma que

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive e também para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 79).

A posição do professor Dermeval Saviani contribui para entendermos que a função da escola (pública), capitaneada principalmente pelas correntes da educação neoliberal, impõe como condição, o desenvolvimento da personalidade da criança, tomando por base os princípios que versam sobre a formação para o trabalho, ainda que seja sobre as linhas ocultas das normas instituídas pela legalidade normativa do Estado burguês, em que pese a igualdade meramente formal entre os filhos da classe proletária e os filhos da classe burguesa. Ainda assim, cabe outra invocação quanto à natureza desse trabalho, por ser atividade humana determinada pelas relações de produção numa sociedade dividida em classes. Nesta, o trabalho não assume um aspecto ontológico da produção material, como condição da existência humana. Pelo contrário, o trabalho é trabalho negativo, gerador de mais-valor, produtor de mercadorias das quais alienadas dos seres que as produziram, dificilmente estes poderão possuí-las, mas, que são igualados a tais.

O complexo social da educação, como força produtiva, antecipa a expropriação do mais-trabalho pelo capital, desde a infância. Isso, se dá em função da intencionalidade imanente à formação da criança no contexto da escola no capitalismo, que está para além da prerrogativa de “educar e cuidar” (BNCC, 2018, p. 36) e das elucubrações dos campos de experiências, como um simples desejo afetivo que se dissocia da totalidade da vida social. A educação, prepara o ser da infância para atuar em consonância com as relações sociais de produção, portanto, para produzir. Nestas circunstâncias, o capital se apropria do tempo sócio-histórico-concreto do sujeito-proletário do futuro, determinando que o dispêndio de esforço físico e mental, durante a aprendizagem escolar, seja voltado para a qualificação sócio-profissional e

para aquisição de competências e habilidades capazes de torná-lo flexível às demandas futuras do mercado de trabalho. Esse é um aspecto do trabalho acumulado no processo de produção capitalista, que terá seu resultado objetivado com o uso da força de trabalho no ciclo da produção do mais-valor, na produção de mercadorias, por exemplo.

Em *O Capital*, no capítulo que trata do tema da Reprodução Simples, Marx (2017, p. 648) faz alusão à acumulação das habilidades e conhecimentos na formação da força de trabalho, como sendo parte do capital variável. Segundo ele, “A reprodução da classe trabalhadora exige, ao mesmo tempo, a transmissão e a acumulação da destreza de uma geração a outra”. Em seguida, Marx (ibid. p. 648) referencia a obra “*O trabalho defendido contra as reivindicações do capital*”²³, do economista inglês Thomas Hodgskin, numa nota de rodapé em que o mesmo afirmava que

A única coisa da qual se podia dizer que está armazenada e preparada de antemão é a destreza do trabalhador [...] Essa importantíssima operação, a acumulação e o armazenamento de trabalho hábil, é consumida, no que diz respeito à grande massa dos trabalhadores, sem nenhum tipo de capital (MARX, 2017, p. 648 apud. HODGSKI, 1825, p. 12-13).

Ainda sobre este assunto, Marx (2004, p. 40) aponta na obra de Adam Smith²⁴ um trecho em que o mesmo afirma que o capital é “Uma certa quantidade de *trabalho armazenado*²⁵ e posto de reserva”, colocando mais um elemento para a compreensão de que, de fato, a educação tem sido um dos instrumentos de antecipação da apropriação do mais-trabalho daqueles que, objetivamente, exercerão a condição de trabalhadores. Ou ainda, de uma massa de desempregados, do “*exército (industrial) de reserva*²⁶”, colocada à disposição para regular a lei da oferta e da procura por força de trabalho pelos capitalistas, estimulando a violenta concorrência para a venda mercantil da força de trabalho, retirando das mãos dos trabalhadores a liberdade de negociação e, conseqüentemente, obrigando-os a uma troca desproporcional,

²³ Título original “Labour Defended Against the Claims of Capital”.

²⁴ Marx está se referindo a obra de Adam Smith “A Riqueza das Nações: uma investigação sobre a Natureza e as Causas”.

²⁵ Grifos do original

²⁶ A expressão “exército de reserva” relaciona-se com a obra de Antoine-Eugène Buret “De la misère des classes laborieuses en Angleterre et en France” [Tradução nossa: A miséria das classes trabalhadoras na Inglaterra e na França]. Nesta, Eugène fazia referência à concorrência entre os proprietários das indústrias, tratando isso como sendo uma “[...] guerra industrial, que (grifo nosso) para ser conduzida com efeito, exige numerosos exércitos que ela possa juntar no mesmo ponto e dizimar abundantemente” (MARX, 2004, p. 37 apud BURET, s/d.).

provocando o barateamento do custo da mão de obra. Em outras palavras, Marx (2004) estava reafirmando que

[...] o trabalho é uma mercadoria: se o preço é alto, a mercadoria é muito procurada; se é baixo, [a mercadoria] é muito oferecida; como mercadoria, o trabalho deve baixar cada vez mais de preço: o que força isso é em parte a concorrência entre capitalista e trabalhador, em parte a concorrência entre trabalhadores (MARX, 2004, p. 35).

É importante também tomar por base, a consideração da qual Marx e Engels (2004), traz como outro aspecto a complementar essa discussão acerca da reprodução da força de trabalho, afirmando que na lógica do capital, “quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário” (MARX; ENGELS, 2004, p. 89).

Partindo desse pressuposto, afirma Marx (2017) que

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção (MARX, 2017, p. 247).

Este cenário permite-nos outra reflexão no que diz respeito a formação do trabalhador enquanto uma mercadoria especial e produtora de mais-valor. Com efeito, apesar de ser considerado um produto no contexto das relações de produção capitalista, uma mercadoria, o valor da força de trabalho não equivale a outra mercadoria qualquer, pois considera-se o tempo social médio para a sua produção e reprodução através do processo educativo. Sobre este aspecto, Freitag (1986), assinala que

A única mercadoria disponível no mercado em que a equivalência não funciona é em relação à própria força de trabalho. O seu valor de uso diverge do seu valor de troca. Pois ela, ao ser comprada no mercado por um *valor*, quando *usada* no processo de trabalho, produz mais valor do que custou ao comprador, o capitalista. Os indivíduos ou o Estado, investindo, pois na qualificação da força de trabalho, e justamente para aqueles setores e ramos em que há necessidade de trabalhadores mais ou menos qualificados, criam um valor. Este, no ato da troca, recebe seu equivalente (tempo socialmente necessário para produzi-lo) em salário. Mas, na hora que essa força de trabalho é empregada no processo produtivo, ela gera mais valor do que salário percebido. Este excedente não retorna ao indivíduo ou ao Estado que nele investiram

para qualifica-lo, mas é apropriado pelo *comprador*, o empresário capitalista (FREITAG, 1980, p. 31-32)²⁷.

O interesse do capitalista é o de exercer seu poder ao estabelecer um modelo de educação que transforme as crianças de hoje em indivíduos úteis para o trabalho de amanhã. Para tanto, a centralidade nas competências e habilidades faz os elementos fins, constituidores das atividades educativas escolares para o desenvolvimento e padronização de uma subjetividade apropriada à naturalização da exploração da força de trabalho, enquanto produtora de mais-valor. Por esse motivo, é melhor acordar, por meio da legislação e do aparato do Estado, que a verdade acerca da concepção de sujeito explorado passe longe dos conteúdos curriculares da escola, de modo que o novo sujeito por ela formado, assuma consensualmente o seu papel como cidadão trabalhador. Sobre esse assunto, Freitag (1986 apud ALTHUSSER, 1970) reitera que

A reprodução da força de trabalho exige não somente uma reprodução da sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida, *isto é*²⁸, uma reprodução da sua submissão à ideologia dominante para os operários e uma reprodução de sua capacidade de bem manejar a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de assegurar, também pela palavra a dominação da classe dominante (FREITAG, 1986, p. 33 apud ALTHUSSER, 1970, p. 6).

Esse é mais um traço fundamentalmente intrínseco à organização da sociabilidade do capital, sem o qual não haveria controle da totalidade da vida social. Torna-se, portanto, imprescindível que a reprodução da existência (objetiva e subjetiva) não fuja do controle da classe burguesa. Essa é uma das expressões de dominação dada através do complexo social da educação, a quem imprime uma natureza mercantil ao processo de formação humana, através da escola, incluindo, portanto, a educação para o trabalho na vida das crianças. Dessa forma, é importante compreender que

[...] a escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Ela assegura que se reproduza a força de trabalho, transmitindo as qualificações e o *savoir faire* necessários para o mundo do trabalho: e faz com que ao mesmo tempo os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes. Para isso lhe inculca, simultaneamente, as forças de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes. Atua, assim, também ao nível e através da ideologia (FREITAG, 1980, p. 34).

Essa perspectiva, de reprodução da conformidade social, está amplamente contemplada nos princípios pedagógicos que fundamentam a BNCC, cuja centralidade da formação dos

²⁷ Grifos do original.

²⁸ Grifo nosso.

indivíduos baseia-se exclusivamente no desenvolvimento de competências, com a qual o texto do documento as define como sendo a

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 8).

E, mais adiante o texto complementa que

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BNCC, 2018 p. 13).

Esta abordagem evidencia - no plano normativo - a função da escola enquanto instrumento inerente às forças produtivas. As relações de produção implicadas, que subsume o mais-trabalho humano ao capital - e, é bom que se diga mais uma vez, desde a tenra idade -, está na base teórico-ideológica da sociedade do conhecimento, cujo os princípios pedagógicos estão associados ao lema do “aprender a aprender” (DUARTE, 2008), nas abordagens de ensino por competências ou, nos modismos da pedagogia da infância, que constituem a profissão de fé da política neoliberal para manter a hegemonia da classe dominante e, que servem aos preceitos que caracterizam a engenharia institucional da educação burguesa.

Estes, negam o acesso à verdade e, portanto, o conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade. Promovem o esvaziamento dos conteúdos escolares que versam sobre a luta de classes, a emancipação humana e o perecimento do Estado burguês e da propriedade privada. Apropriam-se da escola pública para impor os conhecimentos que destoam a realidade concreta dos educandos, substitui o ensino pela instrução técnica e do saber-fazer, secundariza o trabalho educativo e o papel dos professores, restringe a função da escola às necessidades do setor produtivo privado, adequando a formação à conjuntura de acumulação flexível do capital, em vez de uma formação humana para o desenvolvimento pleno e omnilateral.

Em suma, Duarte (2021) afirma que

Da mesma forma que capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesa, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social. A luta de classe, no que se refere à produção e à apropriação da riqueza material e ideativa, põe para a classe dominada o desafio de colocar essa riqueza a serviço da emancipação de toda a humanidade. Trata-se da apropriação da totalidade das forças produtivas humanas, num processo social em que essas forças acabarão por ser transformadas profundamente, à medida que sejam reorientadas para a elevação das necessidades e potencialidades humanas. Atualmente, essas foças estão orientadas à satisfação das necessidades geradas pela lógica da economia capitalista, o que acarreta um gigantesco desperdício da capacidade humana de trabalho e dos recursos naturais. A reorientação das forças produtivas não é, portanto, uma atitude de romântica rejeição do que existe na sociedade burguesa, mas de sua superação por incorporação (DUARTE, 2021, p. 44 *In*: SAVIANI; DUARTE, 2021).

Em linhas mais gerais, Duarte (2001) faz uma avaliação de que a essência do lema “aprender a aprender” consiste na apropriação pela burguesia, do saber e da cultura humana, promove a negação do acesso da classe trabalhadora a tal conhecimento, e por outro lado, torna-se conveniente a “[...] desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2001, p. 28). E segue afirmando que

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2001, p. 28).

O Pirrenoud (1999), enquanto um teórico ligado às correntes do pensamento da educação burguesa, defende essa perspectiva com a intencionalidade de reduzir o papel da educação ao ensino, enquanto mera obrigação cotidiana do saber-fazer, instrumentalizando a escola para funções restritas à resolução de situações práticas, objetivadas unicamente para o mundo do trabalho. Desse modo, implica em que não são apresentadas aos educandos a compreensão dos fundamentos teórico-científicos e filosóficos da realidade concreta, parcializando o saber escolar e fragmentando os indivíduos a uma percepção eclética, no sentido de captar tudo o que for conveniente ao sucesso profissional, ao tempo em que desumaniza a compreensão de si do educando acerca do mundo. Para Philippe Pirrenoud (1999),

A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tido, ainda hoje, como indispensáveis (PERRENOUD, 1999, p. 64).

Não obstante a esta premissa, não importa a sistematicidade dos conteúdos escolares para a emancipação humana, o caráter concreto do conhecimento-histórico-educacional e político, da práxis social, mas o saber-fazer abstrato-imediato. Estes aspectos, são ainda mais fortemente evidenciados na educação escolar das crianças, onde não se discute o saber elaborado, tendo por referência os clássicos²⁹ e um currículo cuja natureza verse sobre a realidade da criança concreta, em sua dimensão humana, histórica e biopsicossocial, enquanto síntese de várias determinações sociais.

A bordo dessa concepção educacional, cujo lema “aprender a aprender” vincula-se as competências para o trabalho gerador de mais-valor como norte, estão imbricadas, também, as estruturas organizativas para garantir a execução exímia dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conforme exposta na BNCC, (quadro abaixo) -, como se a escola fosse uma agência de assistência social, com o intuito de amenizar o caráter antagônico da sociabilidade capitalista (SAVIANI, 2005, p. 99). Nelas se aglutinam um amontoado de fraseologias de efeito moral aplicadas à formação do aluno empírico, isto é, aquela criança que, pela oferta de seis enumeradas opções ao conhecimento como direito constituído, negam-lhe o conhecer da importância do saber elaborado historicamente e, deveras, sistematizado no currículo escolar. Conquanto, o conhecimento disponível para tal, prioriza o saber espontâneo do aluno e a sua vontade enquanto sujeito natural, considerando como verdadeiro o que na realidade não passa de uma ilusão construída pelo próprio sistema capitalista. Dessa forma, o querer do sujeito se limita à alternativas postas pelo próprio capital, para tanto, sobrepor o trabalho educativo e rebaixar o papel do professor a um querer alienado de uma práxis emancipadora.

Quadro 6: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

Eixos	Descrição
CONVIVER	Conviver com outras criança e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
BRINCAR	Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

²⁹ “Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É neste sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico” (SAVIANI, 2005, p. 101).

PARTICIPAR	Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
EXPLORAR	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
EXPRESSAR	Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
CONHECER-SE	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: BRASIL, MEC, BNCC, 2018 - (Elaborado pelo autor, 2023)

Segundo a BNCC (2018), estes direitos asseguram, no contexto da educação infantil, as condições indispensáveis para que as crianças adquiram conhecimento em ambientes que lhes permitam assumir um papel de protagonistas, estimulando-as a enfrentar desafios e resolvê-los. Só assim, é possível que tais sujeitos consigam ter dimensões sobre si, os outros e a realidade social (BNCC, 2018, p. 37). Quanto a este aspecto, não há divergência. Todos os verbos e suas categorizações expressam um sentimento sedutor e desejoso que aponta para um caminho necessário do educar e cuidar das crianças na educação infantil. Porém, parte-se do princípio de que a natureza ideológica que circunscreve os aspectos de tais direitos, traçam o caminho de uma formação do sujeito-proletário do futuro, para o trabalho alienado na esfera produtiva do capital. Neste caso, partimos do entendimento de que as relações sociais de produção determinam todas as outras esferas da vida social, portanto, o complexo da educação em sentido amplo e estrito.

A sociabilidade capitalista, submete a educação escolar pública e os educandos à captação de saberes especializados e configurados a partir de uma formação tecnoreprodutivista. Por este viés, os indivíduos são preparados, em sua dimensão cognitiva, para a competitividade produtiva do mundo do trabalho. Capacitados e instruídos dentro da lógica do “aprender a aprender”, do saber-fazer mediatizado pelas demandas do capital. Nesta, saber-fazer iguala-se a produzir mais e melhor independentemente da condição material, espiritual e humana do indivíduo. O que importa, é estar preparado para “vestir a camisa da empresa”, “dar o sangue”, trabalhar em equipe, gerir conflitos, ser flexível com as alternâncias e acúmulo de funções, se submeter às cargas exaustivas de trabalho por horas ininterruptas e suprimir o esgotamento emocional. Ao final, o salário é um elemento compensatório do ciclo de

reprodução da exploração e expropriação do mais-valor, para a mera sobrevivência daquele que produz a riqueza para outrem, o trabalhador alienado se si.

Desta maneira, a escola como instrumento de reprodução da sociabilidade do capital, não produz tão somente o simples trabalhador, mas, também o sujeito cujo modo de existência supõe uma natureza humana mercantil subordinada ao controle do processo de trabalho. Para Marx (2017),

No interior do processo de produção, o capital se desenvolveu para assumir o comando sobre o trabalho, isto é, sobre a força de trabalho em atividade, ou, em outras palavras, sobre o próprio trabalhador. O capital personificado, o capitalista, cuida para que o trabalhador execute seu trabalho ordenadamente e com o grau apropriado de intensidade (MARX, 2017, p. 381).

A dinâmica desse processo se amplia com a própria acumulação do capital. Exige, portanto, cada vez mais e, em proporção direta à ampliação do capital constante (meios de produção) e do capital variável (força de trabalho), maiores níveis de qualificação da mão de obra. A escola cumpre então, a função de (re)produzir mais-trabalho, de modo que se amplie a capacidade produtiva e a produção de valor. Esta tarefa atribuída a escola, passa a ter um certo grau de relevância e prioridade na esfera da racionalidade utilitária do Estado burguês, ao ponto de fazer dos conteúdos curriculares e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC suas metas mais importantes. Nesta ótica, Marx (ibid.) assinala que,

O capital desenvolveu-se, ademais, numa relação coercitiva, que obriga a classe trabalhadora a executar mais trabalho do que o exigido pelo círculo estreito de suas próprias necessidades vitais. E como produtor da laboriosidade alheia, extrator de mais-trabalho e explorador da força de trabalho, o capital excede em energia, exorbitância e eficiência todos os sistemas de produção anteriores, baseados no trabalho direto compulsório (ibid., p. 381).

Por esse viés, Rossler (2006), ao criticar esse modelo, evidencia aquilo que está por trás dos aspectos valorativos da educação numa sociedade burguesa, quando afirma que

[...] é muito mais valorizado em nossa sociedade – em que uma cultura da produção, que prega valores ideológicos tais como produtividade, desempenho, ação – aquele indivíduo que se mostra ativo, que age, que faz, que fala, que produz, do que o seu contrário (ROSSLER, 2006, p. 151).

Para tanto, Saviani (2005) desmistifica esta concepção de escola que se baseia na hegemonia da classe social abastarda, centrada no lema “aprender a aprender”. Para ele, a escola existe, também, para superar o atual regime e

[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências da natureza e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 2005, p. 15).

Essa constitui uma das premissas primordiais para o entendimento da escola numa perspectiva da emancipação humana e que traga em sua essência a possibilidade contra-hegemônica, de supressão da propriedade privada dos meios de produção e o fenecimento do Estado burguês para que a criança se torne um ser social, capaz de desenvolver suas capacidades intelectuais para o exercício da práxis humana. A contrassenso, evidencia-se um peso sistêmico das classes dominantes que atuam constantemente para subverter a perspectiva de educação que socialize o saber sistematizado, insistindo na desvalorização da especificidade da escola em todas as etapas e níveis de educação. Assim, Saviani (2005) chama a atenção para esta investida do capital no âmbito da luta de classes e reitera que

Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Essa é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes. Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2005, p. 98-99).

Saviani (2005) afirma que é a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado - e não o conhecimento espontâneo - por parte das gerações futuras que justifica o existir da escola. Do mesmo modo, acresce-se, que o complexo da educação escolar existe para propiciar

a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência) e, para transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade.

Doutro modo, a escola possibilita que o capital antecipe a expropriação equivalente do mais-trabalho, no processo dialético de formação do indivíduo humano, desde a mais tenra idade. É condição *sine qua non* da sociedade regida pelo capital. Considerar-se-á, para tanto, um instrumento para a produção e reprodução ideológica e da força de trabalho do sujeito-proletário do futuro, no modo de produção capitalista. Enquanto um aspecto das forças produtivas, a escola submete o ser da infância as condições de degradação de sua natureza e impossibilita a formação para a completude do seu devir-humano, subsumindo-o ao capital.

4.2. Da incompletude do Ser da infância ao ser para-si

O ingresso nesta temática é algo, até certo ponto, arriscado, de difícil resolução epistemológica e de longínqua fundamentação científica, uma vez que, partindo da análise marxista de educação da infância, só encontramos elementos consistentes, ainda que, em processo de construção teórico-filosófica, na Pedagogia Histórico-Crítica. Mas, então, por que realizar uma discussão de complexa argumentação acerca da educação do ser da infância tendo como pressuposto os fundamentos da ontologia marxiana? Primeiro, partimos do pressuposto de que a criança é um ser histórico-concreto cuja a natureza humana encontra-se em processo de completude. Segundo, compreendemos que a constituição da humanidade desse ser se dar pela educação na mediação com a relações sociais de produção e reprodução da sociabilidade humana, tendo o trabalho como categoria fundante. Por último, a constituição desse sujeito tendo a sociabilidade capitalista como modo de produção da vida real, certamente sua formação estará condicionada à manutenção da hegemonia dessa sociedade, não obstante como resultado de contradições, também, da sua superação.

Assim como os demais tópicos em que fizemos menção a educação numa perspectiva teórica filiada ao marxismo, aqui também não será diferente. Portanto, nosso ponto de partida para essa discussão busca-se referência na Pedagogia histórico-crítica, uma vez que essa corrente teórica educacional dispõe de elementos fundamentais para se compreender a formação do homem numa perspectiva da completude humana no conjunto de suas relações e, a partir deste aspecto, se torna possível relacionar a estrutura educacional, os problemas

enfrentados pelas instituições de ensino e seus impactos sobre a constituição dos sujeitos por ela formados.

Ora, se a Pedagogia histórico-crítica parte do pressuposto de que há aspectos da literatura marxiana que contribuem para uma concepção de educação e, neste sentido, pensar a educação da criança, nada mais justo que iniciarmos essa discussão adentrando em alguns pontos históricos situados pelos expoentes do marxismo acerca da educação da criança, para que posteriormente, voltemos a questão da temática deste tópico.

Como se sabe, poucas foram as contribuições de Marx e Engels para a educação, haja vista a extensa análise do modo de produção capitalista. O que temos como prováveis discussões destes autores, principalmente das de Marx, está no Volume primeiro d'O Capital no capítulo que trata sobre A maquinaria e a indústria moderna.

No referido capítulo, Marx faz um levantamento da situação dos trabalhadores no processo de produção fabril na Inglaterra, na qual destaca com muita preocupação a utilização de forma indiscriminada da força de trabalho de crianças e mulheres para atender exclusivamente a produção mecanizada, sem que houvesse qualquer conhecimento prévio para o manuseio da mesma. Marx (2002, p. 453) relata que “A procura de trabalho infantil lembra, às vezes, a procura de escravos através de anúncios que costumávamos ler nos jornais americanos”.

Sobre as condições de vida dos trabalhadores, neste caso de crianças operárias, Marx se debruçava sobre os relatórios clínicos nos quais evidenciavam a desgraça acometendo a infância de milhares de crianças e adolescentes sob a regulamentação inflexível das leis fabris, esta última alterada pelo Parlamento inglês motivada pelo que Engels (2002, p. 457) chamava de “obliteração intelectual”, cuja mudança se fazia necessária à instrução deste público para se evitar os constantes acidentes e mortes.

Se no contexto das análises de Marx (2002) há uma enorme preocupação para com a ruína física e intelectual de crianças, submetidas à exploração do capital nas fábricas, qual seria então a alternativa desencadeada sob tal aspecto para amenizar o sofrimento destas crianças? A alternativa mais viável naquele momento foi pela via da mudança na legislação fabril para que as crianças passassem a ser instruídas meramente para o exercício da produção capitalista. Para

Marx este foi um momento decisivo para o acesso do público infantil à educação (instrução fabril).

Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com o trabalho manual, e, conseqüentemente, o trabalho manual com educação e ginástica. (MARX, 2002, p. 547). O aprimoramento intelectual por meio da instrução, e físico a partir da ginástica, não tinha um fim em si mesmo, era conduzido para atender exclusivamente ao desenvolvimento fabril, cujo regulamento exigia o conhecimento mínimo necessário para o manuseio das máquinas da indústria.

As reiteradas discussões de Marx e Engels (2004, p. 78) sobre a situação dos trabalhadores infantis da Inglaterra parecem evidenciar que o lugar das crianças seria nas escolas. Porém, Marx considera importante, dentro do contexto histórico ao qual analisa, a relação entre instrução e trabalho como meio para o desenvolvimento das faculdades cognitivas das crianças. Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanamente desenvolvidos. (MARX, 2002, p. 549)

Marx e Engels (2004) afirmava que

A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvidas que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas, o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma (MARX; ENGELS, 2004, p. 78).

Marx e Engels não pensavam uma relação estreita e fortuita entre instrução e a produção. A relação entre o que se aprende na escola e o que se põe em prática na oficina geraria o pleno desenvolvimento das capacidades espirituais e físicas da criança. Do ponto de vista desta argumentação vê-se, portanto, que os autores se servem de aspectos educacionais pedagógicos para justificar a necessária e importante associação, naquele momento histórico, da instrução com a produção no sentido de amenizar a desumanização do ser da infância.

Não apenas os argumentos sobre instrução e produção elaborados por Marx e Engels serviram para fundamentar a teoria marxista da educação e consequentemente a formação escolar, cujo princípio é a emancipação humana. Sabe-se, portanto, que a concepção de homem e ser social destes dois autores percorrem pragmaticamente o pensamento político-social contrariando a perspectiva de homem e ser socialmente produzido pela sociedade capitalista.

Outro aspecto a considerar nesse processo de educação institucional escolar, que parte da análise da realidade social desenvolvida pelo marxismo, aponta caminhos que contribuem para a formação crítica-superadora do educador, fazendo com que este compreenda a sistematicidade das práticas e mecanismos da sociedade capitalista que refletem sobre o seu trabalho e, tanto igualmente sobre o produto deste: o conhecimento a ser transmitido.

Incorre que historicamente as instituições de formação, apresentam-se em cada momento como subproduto da classe que domina os meios de produção, sendo que o sujeito por esta produzido passa a assumir o discurso da impossibilidade de mudança da estrutura social. Vê-se, portanto, que o modo de produção capitalista age sobre a subjetividade do sujeito determinando as condições para o impedimento de uma ação crítico-transformadora. Porém, o movimento das contradições imanentes às forças produtivas na sociabilidade capitalista, faz com estes limites sejam transpostos numa direção contrária, de modo que

A educação deve formar os homens para que estes realizem a transformação da ordem social vigente, quanto esta realidade impede seu livre desenvolvimento. E não ajustá-los a essa mesma ordem. Para tanto, deve romper com as concepções pedagógicas atuais acerca do homem, da formação da individualidade humana, concepções estas ideológicas acríticas e de cunho essencialmente a-histórico (ROSSLER, 2012, p. 77).

No campo educacional, o marxismo tem presença definida por ser uma via favorável à instrumentalização do indivíduo que historicamente foi expropriado dos meios que o fazem compreender a própria existência. Este aspecto apreende elementos que potencializa o trabalho educativo prontificando o educador e os educandos para a busca da identidade humana transformadora do ser em-si ao ser para-si, cujo propósito se alicerça na práxis enquanto possibilidade do vir-a-ser, para a emancipação humana. Só assim, uma atividade livre e auto-criativa, voltada para a emancipação humana, por meio da qual o ser humano transforma a si e ao mundo, só se torna possível para o marxismo mediante a aproximação consciente do trabalhador com o produto do seu trabalho. Compreender a problemática da formação do ser da infância é confrontar a intencionalidade desta no conjunto mais amplo que envolve a percepção do homem em sua totalidade, firmada no contexto das relações sociais reais de produção e

reprodução. Deste conjunto fazer-se-á presente o ser da infância cujas determinações da sociabilidade do capital os compreendem como sujeito-proletário do futuro, gerador de mais-valor, produtor de mercadorias resignado ao trabalho precarizado.

O termo Ser da Infância aqui empregado dialoga com a concepção de ser social numa abordagem marxiana e marxista. Se distingue das mais variadas correntes pedagógicas, principalmente daquelas cujo princípio formativo considera a criança em seus aspectos metafísicos, abstratos, incumbindo-as de significados e símbolos que revelam grandes preocupações meramente afetivas, desconsiderando o contexto de sociabilidade que os fazem ser criança produtiva para o futuro do trabalho precarizado.

Na contramão das categorizações que transitam no idealismo pedagógico, que fogem ao entendimento de que a criança é um ser histórico-concreto, síntese de várias determinações de uma totalidade real, construída pela própria humanidade, situado no âmbito da luta de classes, portanto, de contradições, sendo uma delas a luta pela supressão da propriedade privada, da qual é temerária a classe dos capitalistas.

Neste sentido, podemos trazer a compreensão a definição de Lukács (2013, p. 41), no qual afirma que para

[...] expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar essa tentativa com a análise do trabalho. É claro que jamais se deve esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser de que se trata. E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma etc. Nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente.

É claro que, numa perspectiva ontológica marxiana, a definição do termo Ser da Infância exige estudos mais aprofundados na busca de uma fundamentação mais sólida, tendo o trabalho com atividade fundante da materialidade deste ser. Apesar de se firmar a partir da concepção de ser social numa abordagem onto-marxiana, não se trata de uma transposição filosófica do termo na tentativa de categorizar uma nova concepção. Para Santos Neto (2013, p. 18) as categorias não se constituem como meras expressões do sujeito cognoscente, mas brotam do

desenvolvimento do ser social. Discutir os aspectos ontológicos do Ser da Infância é o mesmo que pensar sobre os elementos fundamentais na constituição da sua capacidade subjetiva (para a trans(formação)) em um determinado contexto histórico-social, onde o ser-para-si se põe objetivamente como práxis social.

Partimos do pressuposto de que numa sociedade regida pelo o capital, a criança é um ser incompleto. Esta incompletude dir-se-á sobre determinada insuficiência para produzir livremente a sua humanidade e constituir-se seu ser-para-si. Partindo desse pressuposto, pode-se inferir que a incompletude do ser da infância, como processualidade da existência real em seu vir-a-ser humano, dar lugar a elementos que ganham significados tão somente na e para a reprodução das relações sociais burguesas, cuja característica principal é a subsunção do mais-valor através da exploração da força de trabalho.

Nessa conjuntura, é importante salientar que

Esta criança, além de ser um corpo vivo dotado de uma interioridade própria, ela está situada num contexto espacial e temporal que a determina. Além do meio físico (natural) [...], ela vive num meio humano (artificial), construído pelo homem; ela vive numa época determinada (*o século XXI*³⁰) que tem problemas específicos. Ao nascer, ela já encontrou um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela se encaixa nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele (SAVIANI, 2005, p. 45).

A constituição da humanidade na criança deve, necessariamente está compreendida nesta premissa, porém, não estagnando sua posição no mundo à simples conformação da imutabilidade daquilo que lhes está disposto, como se fosse um contrato permanente de vida social. Por isso que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, afirma Saviani (2020),

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2020, p. 248).

A produção do indivíduo, sob as determinações do capitalismo assume contornos específicos ao considerá-lo apenas como sujeito-objeto-do-trabalho confrontando-o com suas condições do dever-ser humano. A ideia de coisificação desse sujeito expressa na produção de mercadorias, evidente na construção do conhecimento na perspectiva do capital, também é combatida insistentemente pela teoria marxista da educação que compreende o homem

³⁰ Grifo nosso. Saviani se refere no texto original ao século XX.

unânime, concreto em suas determinações. Além disso, a concepção marxista de mundo estabelece condições teórico-práticas que condizem com a formação do homem integral, compreendido em todas as dimensões (corpóreas e espirituais). Estes argumentos são resultados da práxis social voltada para a emancipação humana, indispensável desde a educação escolar das crianças, por meio do trabalho educativo. Este por sua vez, explica Saviani (2005, p. 13), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Entendendo que é da estrutura organizativa do capital que provém os meios ideológicos para formação da consciência do sujeito alienado, podemos avançar na direção contrária. Desta forma, podemos afirmar que, os instrumentos formativos dispostos ao trabalho educativo são indispensáveis na construção do ser da infância emancipado das alienações impostas pela sociabilidade capitalista. A constituição do ser-para-si se dar no enfrentamento das condições antagônicas reveladas na luta de classes.

É importante traçar uma breve reflexão sobre a natureza das crianças no modo de produção capitalista, porque sem esta dificilmente chegaríamos ao entendimento do tema apontado. Notadamente, neste contexto, a educação é instituída como instrumento de manutenção hegemônica do capital na determinação da consciência de cada sujeito-proletário do futuro. Por isso, hipoteticamente, pensaríamos que toda a prática educativa, a legislação, as instituições de ensino e a formação docente seriam reguladas por essa lógica. Porém, podemos deduzir que é, neste mesmo espaço que surgem as representações contra-hegemônicas.

A premissa parte do pressuposto de que a história da humanidade é marcada por rupturas da estrutura social que justifica a possibilidade de ações contra-hegemônica no seu interior. Do sistema primitivo ao escravocrata, desse ao feudalismo até chegarmos ao capitalismo. Todas as mudanças ocasionadas na estrutura social se detiveram sobre relações antagônicas que foram constituindo a essência do homem como ser social. É imprescindível compreender que o desenvolvimento das forças produtivas e as formas de organização do capital refletem seus impactos na formação humana, produz uma consciência unilateral e despoja o homem de suas capacidades mais elementares. O que qualifica a natureza ontológica do Ser da Infância é a apropriação dos elementos postos na sociedade através do processo da educação institucional escolar (para direcionar a sua prática emancipadora).

Por outro lado, a criança não pode ser compreendida de forma fragmentada, subdividida socialmente pela cultura, política, economia e a religião. Tampouco, analisada somente a partir do sistema educacional escolar. Este último, como complexo de complexos, faz parte da totalidade que compreende a existência do ser da infância. Separado em partes, a criança, confronta-se com a própria natureza, tem sua natureza desumanizada, passa a negar a própria essência e assim, o faz com a sociedade. Embora não se permita que haja completude desta temática, a intenção é demonstrar que a natureza ontológica de Ser da Infância, numa perspectiva da emancipação humana, pressupõe que:

[...] o homem, organizado em sociedade, tem seu desenvolvimento condicionando pelas relações que ele estabelece com os fatores sociais, econômicos, naturais, biológicos, políticos, entre outros, de seu contexto. Estes fatores relacionam-se entre si e com o próprio contexto, gerando o sujeito histórico que, ao transformar a realidade, simultaneamente transforma a si próprio. Nessa realidade natural, social e humana, nada de isolado tem em si sua própria suficiência, gerando assim a incompletude do ser humano histórico e inserido em uma dada sociedade, em face de toda produção cultural acumulada até então. Essa incompletude própria de cada ser humano em relação à totalidade dos bens culturais produzidos pelo gênero humano gera movimento, contradição e superação, ações dialéticas responsáveis pelo caráter processual do desenvolvimento do sujeito, do pensamento e do contexto, caracterizando o devir histórico (ARNONI, 2008).

Percebe-se, portanto, que as relações sociais dão o aporte necessário para a definição ontológica do ser social como transgressor da normatividade instituída pelo Estado burguês como instrumento de reprodução do capital. São fundamentais na constituição da capacidade subjetiva do homem, na formação da consciência para-si e de sua intervenção sobre a natureza como meio de vida. Também, é possível afirmar que, ao tempo em que lhes instrumentaliza para o fazer educacional contra-hegemônico, desenvolve as suas potencialidades humanas. O ser da infância é a síntese das relações sociais que, no processo de constituição histórica de sua natureza, determinam sua posição no mundo, concomitantemente a sua atuação como ser social como práxis revolucionária.

Neste sentido, afirma Rossler (2012), a formação humana

Deve ser, portanto, um processo educativo engajado no processo revolucionário mais amplo e não uma educação voltada para um processo de adaptação dos indivíduos às suas condições culturais e sociais, sejam elas quais forem. Uma educação que considere o caráter histórico do homem, isto é, as determinantes histórico-sociais da formação da individualidade humana, e, assim, os eduque para transformar sua consciência, seu espírito, seu intelecto, para que eles transformem pela sua práxis a sua própria história, as suas condições reais de vida, quando estas não contribuem para o seu pleno desenvolvimento e realização como seres humanos (ROSSLER, 2012, p. 77).

Assim, não poderíamos abster da conclusão que ao passo em que a instituição de formação determina uma relação de conhecimento puramente teórica como princípio formativo, seu objetivo nada mais é do que a reprodução (inconsciente) das relações sociais por ela estabelecidas. O sujeito, por esta formado, dificilmente terá a condição de romper com tal modelo educacional e/ou de sociedade. Neste caso, o sujeito está privado de potencializar suas capacidades humanas transformadoras.

Contrariando as concepções educacionais forjadas nas pedagogias das competências, como elencadas anteriormente, a práxis constitui no processo formativo como via revolucionária na construção do conhecimento para a transformação da sociabilidade capitalista. Este último, firma-se de maneira coerente, porque sua verdade se realiza sobre uma base material concreta tendo o trabalho como elemento provedor de mais-valor. Vê-se fundamentada numa concepção de homem real e por isso, pensa por ele e com ele a sua emancipação humana. Assim, “A teoria só se efetiva num povo na medida em que representa a concretização das suas necessidades. [...] Não basta o pensamento insistir na sua concretização, é preciso que a própria realidade insista no pensamento” (MARX, 2010, p. 46-47).

O sentido revolucionário fundante da práxis educativa emancipadora, é o de combater as limitações que alienam e a desumanizam o homem, elaborar o conhecimento prático sobre a realidade humana, atribuir uma função social à educação que diferencie da que presenciamos atualmente. É criar condições para o pleno desenvolvimento das capacidades físicas e espirituais do ser humano.

Nesta perspectiva, a categoria trabalho assume um caráter decisivo na formulação teórica de Marx, sendo, portanto, através desta ação que o homem domina a natureza colocando-a a seu dispor, “[...] imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (MARX, 2002, p. 211). Vejamos, portanto, que Marx apresenta o trabalho como categoria determinante do ponto de vista da efetividade humana. O trabalho, enquanto atividade produtiva consciente, não gera uma condição unilateral ao trabalhador. Não produz um ser diferenciado de si, como coisa. O trabalhador cria o trabalho e por ele se faz em sua essência como via determinante para a produção de sua existência. Porém, segundo Marx (2004), a propriedade privada dos meios de produção arrancou do trabalhador a condição necessária para manter-se sujeito de si e expôs em seu lugar a negação de sua existência humana. Tornou-se, portanto, ser estranhado de si.

O trabalho assume um caráter estritamente humano. A relação do homem com a natureza, transformando-a ao ponto em que transforma a si, assume, na perspectiva marxiana, uma condição revolucionária, uma vez que a transformação deste é pressuposto para a mudança na consciência dos outros

O modelo de educação capitalista se assume sob princípios reguladores da economia, estabelecendo formas organizativas de preparação do sujeito para atender especificamente as demandas emergenciais do mercado de trabalho. Sob o controle do capital a educação ajusta o homem a seus interesses, limitando a sua condição de existência. Assim sendo,

A educação tende a ser considerada como elemento conservador da sociedade, mas por ser um instrumento formador e de expressividade em qualquer tipo de sociedade não pode nem deve ser vista dentro de limites fechados, analisada independentemente do contexto sócio-político e econômico em que vive tal sociedade. Deve ser encarada como parte integrante e necessária de um sistema, já que é usada de acordo com seus interesses (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

E, isso tem seu ponto nevrálgico na educação das crianças, pelo caráter sensível carregado de inocência e capacidade de realizar a crítica que fundamente o levante destes sujeitos; dado também pela imaturidade biopsicossocial de compreender as relações sociais de dominação de classe, portanto, sua tutela está alienada ao um adulto, que por natureza tem seu caráter corrompido pelas estruturas de dominação social do capital.

O capitalismo se firma como sistema perverso. A premissa parte do pressuposto de que as características do capital estão fundamentalmente articuladas com a desagregação do homem de suas capacidades mais elementares³¹. Até mesmo as ações mais primitivas, próprias da natureza humana, sofrem sanções, tolhimento e incondicionalmente o indivíduo não pode exprimir tais condições. O sujeito-objeto do capital é obrigado a se fazer coisa, alheio de si mesmo.

A negação das potencialidades humanas pelas ideologias burguesas fez com que Karl Marx dedicasse sua vida a analisar o capitalismo a partir da categoria trabalho ao tempo em que desenvolvia teorias e métodos de investigação da realidade que serviram de armas contrárias à sociedade de classes. Marx deteve-se na construção sistemática de uma ciência com princípios

³¹Por capacidades elementares, entendem-se as condições físicas e intelectuais capazes de manter o homem em sua relação com os demais seres humanos: alimentar, beber, procriar, vestir, produzir bem materiais e imateriais, etc.

que orientam a luta por uma sociedade, cuja principal característica é devolver ao homem sua condição de existência.

Para o marxismo, a existência humana não é determinada por uma condição abstrata, apesar de sua importância factual ao pensamento, ela vigora a partir de uma base material econômica e histórica de princípios determinados pelo modo de produção. Fernandes (2007, p. 32) destacou que,

[...] “modo de produção” implica todo um completo sócio-cultural, extremamente típico e variável; compreende as noções de forma social e de conteúdo material em sua correspondência efetiva. [...] compreende nele três elementos essenciais, em geral considerados isoladamente por seus críticos: a) as forças materiais de produção (as forças naturais e os instrumentos de produção como máquinas, técnicas, invenções etc.); b) um sistema de relações sociais, que definem a posição relativa de cada indivíduo na sociedade através do seu *status* econômico; c) um sistema de padrões de comportamento, que depende da preservação ou transformação da estrutura social existente. Esses elementos são interativos. Qualquer mudança numa das esferas provoca mudanças concomitantes nas demais.

Assim, como complementaridade, Vázquez (2007, p. 31), percorre um caminho parecido ao afirmar que,

O homem comum e corrente é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada historicamente e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Sua consciência nutre-se também de aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos, etc.

Em consonância com o exposto, o sujeito tem impresso em sua condição de *Ser* (parasi) as características humanas determinadas socialmente. Não há espaço para que o indivíduo prive de qualquer mudança na estrutura social, sem sentir seus efeitos. É nesse sentido que Marx (2007) afirmava que a única possibilidade de o homem se isolar é vivendo em sociedade, de modo que “Não é consciência dos homens que determina o seu ser social; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 45).

A concepção de homem defendida pelo marxismo está relacionada à totalidade do ser social. O homem não pode ser compreendido de forma fragmentada, subdividido socialmente pela cultura, política, economia e a religião como assim querem os teóricos liberais. Separado em partes, o ser humano confronta-se com a própria natureza, se desumaniza, nega a própria essência e assim, o faz com a sociedade.

A compreensão de homem e sociedade firmada sobre os estudos de Marx e Engels fizeram com que seu pensamento político-ideológico ganhasse o mundo, dando às várias interpretações o caráter de ciência do proletariado, socialismo ou comunismo científico. Certo que estas compreensões, diferenciadas pelo contexto, dada também as lutas do proletariado contra a burguesia, passaram a ser denominadas de marxismo ou doutrina marxista. Porém, vale ressaltar que a pluralidade do pensamento de Marx deve estar na consciência daqueles que farão da revolução a condição necessária para a emancipação humana.

Os aspectos que evidenciaram fortemente a presença do marxismo no mundo, principalmente no século XIX, com insurgências, guerrilhas e revoluções levaram as potências capitalistas ao armamento político-ideológico de caçada ao “[...] espectro que ronda a Europa” (MARX; ENGELS, 1998). Apesar de toda ofensiva contrária ao pensamento humano desenvolvido por Marx e Engels, muitas foram as formas de organização marxista. Suas contribuições teóricas fundamentam o debate político pela via da esquerda revolucionária, através de partidos, sindicatos, da luta camponesa pela reforma agrária e de movimentos educacionais.

Doutro lado, há de se destacar que a classe dominante, a partir de seus mecanismos de defesa e manutenção da sua hegemonia, provoca a estagnação física e mental dos trabalhadores. Desprovidos de tais condições o ser humano está sob o risco de negar sua condição de existência, podendo não encontrar dentro da imediatissitude que o cerca, as armas necessárias para a emancipação humana.

As teorias liberais se inserem num movimento de falseamento da realidade, por meio das ideias dominantes, das fantasias e alegorias do capital, da satisfação dos desejos de posse, da riqueza financeira, enfim, da sustentação da propriedade privada como aspecto que limita a consciência do ser humano à compreensão profunda do desenvolvimento histórico trilhado pela sociedade, dando ao sujeito a impressão da incapacidade de ação diante da miséria social que lhe estagna. Por outro lado, Marx afirma que, ao enfatizar a impossibilidade de mudança da estrutura social, a partir da mutilação do espírito humano e seus sentidos, o capitalismo conduz a um posicionamento oposto.

O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter. A esta absoluta miséria tinha de ser reduzida a essência humana, para com isso trazer para fora de si sua riqueza interior (MARX, 2004, p. 108-109).

Vejamos, portanto, que a própria forma de organização social regida pelas leis do capital fornece elementos que favorecem a formação de uma consciência como condição para a superação do sujeito estranhado. A concepção de ser social ao qual Karl Marx e Friedrich Engels evidenciam em sua construção teórica baseia-se no ser humano reconhecido em todas as suas potencialidades (materiais e espirituais), sendo essa a ideia concebida pelo marxismo, cujo fundamento se edifica na transformação da sociedade. A partir de então o sujeito suprime a condição de ameaçado passando a ser algoz do sistema ao qual mantinha sob tal situação, restaurando a concepção de homem completo, ou como afirmara Marx, de ser humano omnilateral, consciente de si em todos os seus aspectos da vida.

São estas condições do humano que traz à responsabilidade dos trabalhadores a mudança do modo de produção que assegura a permanência do capital. Os elementos sócio-político-ideológicos geridos na estrutura social capitalista permitem conhecer as formas de organização e objetivação dos fenômenos do capital das quais as armas para sua derrubada surgirão.

Do ponto de vista da fundamentação teórica marxista, a sociedade capitalista burguesa tem em sua constituição natural o fortalecimento da relação hostil entre capital e trabalho, assegurando sua hegemonia através da sociedade de classes, o que implica no seio desta, como movimento histórico e de organização da classe trabalhadora como o principal instrumento de luta contra-hegemônica.

Esta análise não se assenta numa perspectiva retórica, de puro conhecimento utópico, como pensam os opositores deste pensamento, porque o homem de que trata o marxismo se constitui em sentido concreto na busca pela a emancipação humana. Difere, portanto, da concepção de homem e sociedade determinada pelas relações sociais de produção estabelecidas sob a ótica do sistema capitalista. O homem neste sistema se sente desprovido das capacidades mínimas de existência, relegado à natureza de uma simples mercadoria.

As questões relativas a esta temática, ainda que primárias, confrontam-se com a concepção de homem e ser social determinada pelo modo de produção capitalista ao tempo em que apresenta uma perspectiva diferenciada acerca da natureza social da criança, a partir de uma proposta educativa que tenha, como princípio, a emancipação humana e a formação

omnilateral, da qual filiamos à Pedagogia Histórico-Crítica como análise e fundamento. Para esta, o educador como parte imprescindível deste processo, precisa compreender que antes de emancipar os outros, precisa emancipar-se (MARX, 2005, p. 15). Para a Pedagogia Histórico-Crítica, no contexto da luta de classe, cabe ao educador lutar constantemente por aqueles que desconhecem o sentido de sua luta, assumir uma postura educativa contra a hegemonia da classe dominante no contexto da sociabilidade do capital. Mais ainda, lutar pela emancipação humana dos educandos desde a tenra idade, fornecendo as ferramentas para o seu devir-humano revolucionário.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos até aqui, a educação da infância a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisando alguns aspectos ontológicos da realidade educacional da criança concreta, para além dos imperativos da dominação burguesa presentes no documento, tendo como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto uma teoria revolucionária da educação institucional escolar, uma vez que seus pressupostos dizem sobre uma perspectiva contra-hegemônica à sociabilidade capitalista.

Numa sociedade regida pelo capital, a educação institucional escolar é vista como um dos principais instrumentos ideológicos de produção e reprodução da dominação das classes burguesas, tendo assegurada sua legitimidade hegemônica pelo Estado, enquanto agregador do monopólio do poder de uma classe sobre a outra. Neste sentido, voltemos a fazer referência a Marx e Engels (2005) no que diz sobre o Estado ser, senão um comitê para gerir os negócios comuns a toda a classe burguesa, ou, como afirma Mészáros (2011) uma estrutura totalizadora de comando político do capital.

Toda essa estrutura organicamente pensada e efetivada no contexto de uma legalidade do Estado capitalista está compreendida como sendo o que categorizamos com Engenharia Institucional da Educação Burguesa. Esta, dir-se-á sobre a organização do poder do capital composta por entes-representantes dos mais variados segmentos das classes dominantes com o intuito de definir um modelo de educação postulado acerca de seus valores e concepções de mundo. Porém, abstraindo do ser humano mais fragilizado desse processo antagônico, os elementos que lhes interessa, a força de trabalho e o mais-valor. Ademais, pela defesa do capital e da extensão de suas ideologias nos espaços de formação educacional escolar pública. Para tanto, é necessário agir sobre as leis, as normas e procedimentos que regulamentam a relação entre os indivíduos e a sociedade e, portanto, apropriam-se da legalidade do Estado na efetivação dos desejos dessa classe.

No âmbito da política, foi necessário contextualizar em linhas gerais, alguns passos decisivos na aprovação e efetivação dessa política educacional que resultou no atual texto da BNCC. Ficou evidente, desde o primeiro momento, a existência de uma Engenharia Institucional da Educação Burguesa que interfere sistematicamente na condução e viabilidade

de todas as políticas educacionais brasileira, com o interesse exclusivo no sucateamento da educação pública como pretexto para a privatização. Ressaltamos, para tanto, a insistência de entidades representativas dos mais variados setores privados vinculados ao movimento empresarial e das organizações não-governamentais que teve uma espécie de passe-livre na estruturação e organização das articulações juntos aos setores políticos para a aprovação da Base Nacional Comum Curricular a caráter estritamente emergencial.

Sinalizando essa conjuntura, pudemos responder, dentro dos limites e possibilidades, e, sem nenhuma pretensão em esgotar tal discussão, as inquietações que estavam presentes, muito delas, no plano da subjetividade que ora nos traziam questionamentos e dúvidas sobre os fundamentos filosóficos e políticos que orientam a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. E, se é possível construir uma alternativa educacional que, mesmo se inserindo numa perspectiva contra-hegemônica, pudesse superar a atual proposta vigente para a Educação Infantil. Essas, por sua vez, nos fez primeiramente, analisar a Base Nacional Comum Curricular, Etapa da Educação Infantil de modo que fosse possível identificar seus fundamentos filosóficos e políticos; em seguida, tentar compreender a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria revolucionária da educação no contexto da sociabilidade do capital; e, por último, identificar e analisar as concepções de educação da infância a partir dos fundamentos ontológicos da Pedagogia Histórico-Crítica que supere a concepção de criança, infância e educação infantil referendada na Base Nacional Comum Curricular.

Ao analisar a BNCC numa perspectiva que ultrapassasse os limites da legalidade normativa, chegamos a caracterização conceitual do Ser da Infância enquanto indivíduo singular determinado socialmente pelo conjunto das relações sociais concretas e históricas, cuja natureza dar-se pela temporalidade do desenvolvimento humano da criança num contexto de sociabilidade, em que a determinidade complexa das relações sociais constitui a totalidade a priori deste em seus aspectos físicos, biológicos, psíquicos e culturais. Por ora, a educação escolar do Ser da infância, no modo de produção capitalista, compreende a formação do sujeito-proletário do futuro, o ser para o trabalho.

Durante essa jornada, expusemos os elementos que contribuíram para a aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento normativo. Neste, verificou-se quão a intencionalidade de negação do acesso dos educandos, ao saber elaborado,

aos conhecimentos sistematizados, produzidos social e historicamente pelo conjunto da humanidade, no qual provem o desenvolvimento e formação omnilateral do sujeito, em suas múltiplas potencialidades; em detrimento de um conjunto de instruções programáticas para viabilizar a formação de competências e habilidades socioemocionais, cognitivas e técnicas como elementos fundamentais na produção de sujeitos com padrão de comportamentos lucrativos na esfera da sociabilidade do capital.

A formação de aptidões generalistas presentes tão somente nos conteúdos das instituições escolares públicas deixa claro a adoção de um perfil de indivíduo como sendo parâmetro ideal para a (des)humanização na sociedade do capital. Neste sentido, cabe a afirmação de que o ser social que se constitui a partir de uma formação unilateral e que nega a sua própria natureza, só tende a expressar uma capacidade consensual em conformidade com essa lógica desumanizante.

No que se refere aos fundamentos filosóficos e políticos da BNCC-EI, consideramos que esta se constitui ideologicamente com uma política neoliberal, haja vista que legitima os interesses hegemônicos da classe dominante, ajustando a escola pública aos interesses do mercado de trabalho, portanto, a uma formação unilateral do sujeito-proletário do futuro. Neste caso, tende, como prerrogativa ideológica, a efetivar nos espaços escolares, um currículo homogeneizador e estruturado linearmente com o propósito de racionalizar os procedimentos de padronização das subjetividades, do consenso e da conformidade dos indivíduos, desde a tenra idade, na educação escolar das crianças.

Não nos restou dúvidas, ainda que estejamos dialogando com outras fontes bibliográficas no sentido de aprofundar mais essa discussão, que a Base Nacional Comum Curricular não é simplesmente um documento de caráter oficial, garantidor de direitos de aprendizagens. É, sim, um daqueles instrumentos ideológicos da esfera político-jurídica, cujos imperativos versam sobre um contrato social que determina a forma de como os sujeitos devem aprender, o que podem conhecer e o que é possível ensinar. Além disso, tem como pressuposto de que é necessário a regulamentação da conduta dos indivíduos, pela via normativa da educação institucional escolar pública, criando um caminho linear, a-histórico e estabelecendo uma suposta harmonia entre os sujeitos e a sociedade para reduzir os impactos dos antagonismos de classes, fetichizando a conciliação de classes e, impedindo uma possível

revolução. Contribui, portanto, para definir um tipo padrão de indivíduo e os comportamentos mais adequados aos parâmetros de servidão à ordem do capital.

Compreendemos que é impossível tratar da educação escolar sem um debate acerca da luta de classes no contexto da sociabilidade do capital. Primeiro, que a dimensão ontológica do educar a infância perpassa pela discussão do trabalho enquanto atividade fundante de ser social. Principalmente, quando estamos a nos referir acerca de uma perspectiva de Ser da Infância que se constitui como sujeito-proletário do futuro no âmbito das relações sociais antagônicas mediadas pelo capital. Depois, que o trabalho, enquanto trabalho negativo, gerador de mais-valor, é o elemento central e motivador da disputa pela educação escolar, uma vez que, por meio dela se produz e reproduz a sociabilidade capitalista.

Nossos encaminhamentos finais partem do pressuposto de que a educação escolar e o ensino público foram expropriados da classe trabalhadora e colocada ao dispor dos interesses das classes dominantes, para a reprodução social hegemônica do capital. Por outro lado, deve neste mesmo espaço constituir a transformação da sociedade através da formação de sujeitos humanamente emancipados dos ditames da sociabilidade capitalista. Para isso, é necessário a compreensão de uma educação revolucionária da classe trabalhadora. Neste sentido, defendemos a Pedagogia Histórico-Crítica, por fornecer os elementos da práxis social fundamentada na vida concreta dos trabalhadores e trabalhadoras. Nesta perspectiva teórica, a práxis educativa pressupõe que cabe ao educador a responsabilidade de lutar por aqueles que desconhecem o sentido de sua luta. Mais ainda, lutar pela emancipação humana e uma formação omnilateral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. Popularidade de Temer tem 3% de aprovação, diz pesquisa CNI/Ibope. **Agência Brasil**. 28 de setembro de 2017. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-09/popularidade-de-temer-tem-3-de-aprovacao-diz-pesquisa-cniibope>> Acesso em: 14/08/2023.

ANPAE. **Comentários iniciais para discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Goiânia: 2015. Disponível em <<https://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>> Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Trad. Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

ARNONI, M. E. B. **Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa**: o aspecto ontológico da aula. Revista Educação e Emancipação, V. 1, n. 2, pp. 58-82, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3238>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos**: Uma agenda para a juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington, DC, 2018.

BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições**: regulação versus autonomia. Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 29 maio. 2023.

BOTTOMORE. T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BRASIL, **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4ª ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em <<https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>> Acesso em: 06 de abril de 2023

BRASIL, Ministério da Educação. **Consulta Pública sobre Base Nacional Comum Curricular recebeu mais de 12 milhões de contribuições**. Brasília, DF: portal do MEC. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>> Acesso em: 29 de abril de 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 05 de outubro de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em 08 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 28 de abril de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatórios e Pareceres**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>> Acesso em: 28 de abril de 2023

CHAGAS, E.F. Método dialético em Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Revista Síntese**, Belo Horizonte, v. 38, nº 120, p. 55-70, 2011. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1036>. Acesso em: 29 de abril de 2023.

CHASIN, J. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHIRALDELLI JR. P. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. - (Coleção Questões da Nossa Época: v. 61)

COUBE, André Luiz da Silva. **A Base Nacional Comum Curricular e a busca da padronização das subjetividades**. Curitiba: CRV, 2021.

DEL PRIORE, M. **História das Crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. - (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. - (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção educação universitária)

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol.2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2ª ed. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho – 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982 – Coleção Perspectiva do Homem, v. 48.

HERMIDA, J. F (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

HERMIDA, J. F. & CONDE, S. F. (2021). Criança, infância e educação na perspectiva da classe trabalhadora. In: LOMBARDI, J.C., COLARES, M. L. & ORSO, P. J. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e prática transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações.

HERMIDA, J. F. (Org.). **Educação Infantil**: políticas e fundamentos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

HERMIDA, J. F. **A educação na era FHC**: fundamentos filosóficos e políticos. Ed. 2. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2008.

KUENZER, A.Z. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukacs**. 4ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LOMBARDI, J.C. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. – (Coleção educação contemporânea)

LOMBARDI, J.C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 5-14.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil** (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção Memória da Educação)

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do Ser Social I**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do Ser Social II**. Trad. Nélío Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. – (Coleção educação contemporânea)

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 08 de abril. 2023.

MARSIGLIA, A.C.G (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020 – (Coleção educação contemporânea)

MARTINS, E. M. **Todos Pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, K. e ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. In: ALMEIDA, Jorge; CANCELLI, Vitoria, (org.). 150 anos de Manifesto Comunista. São Paulo: Xamã, 1998.

MARX, K. **Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. Trad. Mario Duayer, Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I, vol. 1**. Trad. Reginaldo Sant'ana. 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo global da produção do capital.** Trad. Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro III: o processo global da produção capitalista.** Trad. Rubens Enderle. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** Trad. Rubens Eduardo Frias. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto comunista.** Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da economia política.** Trad. Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)** Trad. Rubens Enderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 55-76.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** Trad. Nélío Schneider. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Leviatã: crítica do Estado.** Trad. Nélío Schneider. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

NOGUEIRA, M.A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

OLIVEIRA, M. S. **Algumas considerações sobre a educação concebida por Karl Marx.** Educere et Educare, [S. l.], v. 4, n. 8, p. p. 199–212, 2010. DOI: 10.17648/educare.v4i8.2328. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2328>. Acesso em: 10 Jul. 2023.

ORSO, J. P. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (org.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2007. – (Coleção educação contemporânea). p. 163-183.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor.** Tese de

Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', Araraquara, 2010.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSLER, J.H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. - (Coleção educação contemporânea)

SANFELICE, J.L. Dialética e Pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 69-94

SANTO NETO, Artur Bispo dos, **Trabalho, tempo de trabalho na perspectiva marxiana**. São Paulo: Instituto Lukacs, 2013.

SANTOS, D. dos.; SEGUNDO, M. das D. M.; FREITAS, M. C. C.; LIMA, T. V. A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. In: NEMERIANO, A. S.; BERTOLD, E.; SILVA, R. C.; GUIMARÃES, V. J. B. (org.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do Capital em crise**. 1ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2017a.

SANTOS, M. E. M.; JIMENEZ, S.; GONÇALVES, R. M. de Paula. A produção e a gestão da pobreza das relações entre capital, Estado e educação. In: NEMERIANO, A. S. (org.) **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017b.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. - (Coleção educação contemporânea), p. 7-30.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – Coleção polêmicas do nosso tempo; 5)

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: GALVÃO, A. C. (org.). **Infância e Pedagogia histórico-crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 246-277 – (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: GALVÃO, A. C. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 245-277.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. - (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista da Educação**. Vol. II. Trad. José Magalhães. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TOZONI-REIS, M.F. de C. **Infância, escola e pobreza**: ficção e realidade. Campinas-SP: Autores Associados, 2002. - (Coleção educação contemporânea)

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Trad. João Dell'Anna. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. - (Coleção educação contemporânea), p. 131-160.