

BNCC e privatização da Educação Infantil: *impactos na formação de professores*

BNCC and privatization of child education:
impacts on teacher education

La BNCC y privatización de la Educación Infantil:
impactos en la formación docente

ROSELANE DE FÁTIMA CAMPOS*

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC. Brasil.

ZENILDE DURLI**

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC. Brasil.

ROSÂNIA CAMPOS***

Universidade da Região de Joinville, Joinville- SC. Brasil.

RESUMO: A formação de professores é estratégica nos processos de mudanças educacionais e, mais fortemente, quando elas se referem às práticas pedagógicas nas escolas. Entre 2009 a 2017, iniciativas governamentais objetivaram instituir uma política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e, com a aprovação da BNCC em 2017, foi estabelecida a articulação entre dois pilares – currículo e formação – como condição necessária ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Neste artigo, analisamos as orientações governamentais para a implementação da BNCC, procurando

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. É Professora Associada I da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Curso de Pedagogia. Faz parte do Comitê Editorial da Revista Retratos da Escola. *E-mail:* <roselane.campos@ufsc.br>.

** É mestre e doutora em Educação. É professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua no curso de Pedagogia na área de Educação Infantil e no Programa de Pós-graduação em Educação. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). *E-mail:* <zenildedurli63@gmail.com>.

*** É graduada em Psicologia. É Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como professora na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville. *E-mail:* <zana.c2001@gmail.com>.

evidenciar a ação de redes empresariais que se constituíram, nos últimos três anos, nos principais interlocutores do governo e destacar as estratégias empresariais de formação continuada dirigidas, em particular, para profissionais da educação infantil.

Palavras-chave: BNCC e educação infantil. Privatização da formação continuada. Redes empresariais. Privatização da educação infantil.

ABSTRACT: Teacher training is strategic in the processes of educational change and, more substantially, when they refer to pedagogical practices in schools. Between 2009 and 2017, government initiatives aimed at establishing a national policy for the training of teachers in basic education, and with the approval of National Curriculum Common Core (BNCC) in 2017, the articulation between two pillars - curriculum and training - was established as a necessary condition for developing quality education. In this article, we analyze government guidelines for the implementation of BNCC, seeking to highlight the action of business networks that have constituted, over the last three years, as main interlocutors of the government and demonstrate the strategies of entrepreneurship of continued formation conducted, particularly, for professionals of the early childhood education.

Keywords: BNCC and childhood education. Privatization of continued formation. Business network. Privatization of child education.

RESUMEN: La formación de docentes es estratégica en los procesos de cambio educativo y más fuertemente cuando se refieren a prácticas pedagógicas en las escuelas. De 2009 a 2017, el objetivo de las iniciativas gubernamentales fue establecer una política nacional para la capacitación de docentes de educación básica, y con la aprobación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en 2017, la articulación entre dos pilares (currículo y capacitación) se estableció como una condición necesaria para el desarrollo de una educación de calidad. En este artículo, analizamos las pautas gubernamentales para la implementación de la BNCC, buscando resaltar la acción de las redes empresariales que han constituido, en los últimos tres años, los principales interlocutores del gobierno, y resaltar las estrategias empresariales de educación continua dirigidas, en particular, a los profesionales de la educación infantil.

Palabras clave: BNCC y educación infantil. Privatización de la educación continua. Redes empresariales. Privatización de la educación infantil.

Introdução

A formação de professores, seja em nível inicial ou continuada, é considerada estratégica, pelos diferentes governos, quando em tela encontram-se processos de mudanças educacionais e, mais fortemente, se as mudanças se referirem às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Especificamente, no que diz respeito à formação continuada, há um crescente reconhecimento de sua necessidade para a qualidade do ensino, no entanto, estamos longe de termos políticas articuladas e consistentes visando à oferta da mesma pelos entes governamentais responsáveis pela educação básica. Os debates se intensificaram desde o final da década de 1990, tendo a LDB 9394/96 desempenhado um papel fortemente indutor, ao estabelecer requisitos obrigatórios de formação inicial, ao mesmo tempo em que inseriu a formação continuada como direito e dimensão constituinte da valorização profissional. Em 2015, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), estabelecendo diretrizes nacionais para os cursos de formação inicial e, pela primeira vez, também para a formação continuada. O capítulo VI é dedicado a essa modalidade, conceituando-a, estabelecendo as modalidades e cargas horárias. Sem dúvida, trata-se de um importante avanço em termos de política de formação de professores.

Se por um lado temos legislações mais abrangentes tratando dessa temática, sua concretização efetiva como política pública não se deu no mesmo compasso. Entre 2009 a 2017, tivemos iniciativas governamentais que objetivaram instituir uma política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica; são estas: o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), na gestão de Lula; ele foi revogado pelo Decreto Nº 7.415, de 30 de Dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), gestão Dilma Rousseff. Posteriormente, em 2017, já sob o governo ilegítimo de Michel Temer, seu ministro da Educação Mendonça Filho lança também um novo Programa Nacional de Formação, sem revogar a legislação anterior, mas produzindo mudanças substanciais, como a abertura para o setor privatista de programas de formação, até então restritos apenas a instituições públicas e, excepcionalmente, também para as comunitárias¹.

A ascensão de um governo de corte fortemente conservador aliado ao aprofundamento de uma política fiscal de forte restrição orçamentária praticamente colocou fim às iniciativas que estavam em curso. Isso ocorre juntamente com a promulgação pelo CNE da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 2017a, b, c) e, posteriormente, também para o ensino médio.

Estabeleceu-se também aí a articulação entre estes dois pilares – currículo e formação –, como condição necessária ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Lembremos bem, de programas de formação continuada, concertados entre governo federal e demais entes federados, como os “PCN em ação”², estratégia desenvolvida no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para levar até os professores e escolas, os chamados ‘parâmetros curriculares’ – da educação infantil ao ensino médio.

Essa nova conjuntura nos levou a indagar acerca dos efeitos da BNCC sobre a formação continuada dos professores, uma vez que a legislação que a institui atrela sua implementação à formação desses profissionais. Para isso, propomo-nos, nesse artigo, a analisar as orientações governamentais para a implementação da BNCC, procurando evidenciar a ação das redes empresariais que se constituíram, nos últimos três anos, nos principais interlocutores do governo. Para bem mostrar essas articulações analisamos dois documentos, a) *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – orientações para o processo de implementação da BNCC* (BRASIL, MEC et al, 2018), analisando especificamente a seção 4, destinada a orientar a formação continuada de professores e, b) *Critérios da formação continuada dos referenciais curriculares alinhados à BNCC* (MPB, 2019), produzido pelo Movimento Todos pela Base e que é um desdobramento do primeiro. Focalizamos também outras estratégias empresariais dirigidas, em particular, para profissionais da educação infantil.

A ação empresarial – governança e filantropia

A educação básica brasileira, atualmente, envolve um contingente de 48,5 milhões de matrículas de crianças e estudantes, distribuídas em 181,9 mil escolas, registrando ainda a atuação de 2,2 milhões de docentes (BRASIL; MEC; INEP, 2019), que atuam nas três etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Isso nos ajuda a dimensionar as disputas envolvidas em torno desse vasto contexto, compreendido por muitos como “um mercado promissor”. A privatização da formação dos professores para a educação básica segue ascendente³, impulsionada agora pela implementação da BNCC, pois, como veremos adiante, a formação é considerada estratégica e necessária ao sucesso da mesma. Na perspectiva dos reformadores, mudanças no contexto das escolas são mais eficazes se contarem com a adesão dos professores, uma vez que cabe a estes a tarefa de ‘transformar’ o que está sendo projetado em ações efetivas, formatadas nos processos de ensino-aprendizagem. Visam ainda produzir consensos e adesões para um processo em que a maioria foi excluída, nesse caso, das discussões e decisões acerca da BNCC.

Tanto na versão final da BNCC como em suas versões preliminares, na Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017b) e no Parecer CNE/CP nº 15/2017, de 15/12/2017 (BRASIL, 2017a) que lhe acompanha, a necessidade da formação continuada é ressaltada, articulando-se a três outros pilares:

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, *especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade* (sem grifos no original) (BRASIL, 2017a,b).

A formação continuada é tratada também no Art. 8º, inciso VII, onde aponta-se a necessidade de criação e disponibilização de *“materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de desenvolvimento docente, que possibilitem contínuo aperfeiçoamento da gestão do ensino e aprendizagem, em consonância com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino”*; no art. 17º, menciona-se adequação e alinhamento dos currículos dos cursos e programas destinados a formação à BNCC, com destaque importante a formação continuada: *“A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC”* (art. 17, “§ 1º). No mesmo artigo determina-se que o MEC *“deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino (art. 17º § 2º)*. Como podemos verificar, a BNCC não é apenas uma nova política curricular. Ao contrário, organiza-se como um forte dispositivo de indução a mudanças em outros setores da política educacional, a saber: na de formação de professores, na de avaliação, na de produção de materiais e insumos tecnológicos e na do livro didático. Os efeitos dessa política no avanço e alargamento com a inclusão de novas ‘áreas’ de privatização serão mostrados mais a adiante nesse texto.

Para implementar a BNCC, o governo federal, por meio do MEC, buscou construir uma concertação nacional, articulando, de um lado, uma tríade de representações vinculadas aos processos de regulação local – Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e Distrito Federal (FNCEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e, de outro, também uma tríade de redes empresariais que passaram a se constituir nos principais interlocutores nesse processo.⁴ Ora, se a presença de empresários na educação não é nova, visto que a educação tem se constituído em uma excelente área de negócios, contudo é mais recente a emergência de movimentos empresariais constituídos na forma de redes e, embora não atuem diretamente na venda de serviços educacionais, se constituem como *think tanks*, influenciando fortemente as políticas governamentais para educação. São exemplares nesse sentido, as redes empresariais representadas pelo Movimento pela Base, Movimento Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna. Nas palavras de Michetti (2018, p. 15):

Institutos e fundações ligados ao mundo corporativo buscarão enunciar-se a partir das duas frentes, como “sociedade civil” e como agremiação de “especialistas”. Buscam evocar as duas espécies de capital simbólico em jogo no arranjo de legitimidade. Entretanto, boa parte de sua posição é assegurada por um capital que não se explicita nos debates, a não ser de forma crítica a partir de fora do núcleo de formação da base. Trata-se do capital econômico, ao mesmo tempo impronunciável e ubíquo no que tange à presença desses agentes no espaço social que temos em tela. Como o capital econômico não é visto como legítimo nesse debate, seus detentores buscam recorrer às duas fontes de legitimidade que apontamos.

Olmedo e Ball (2011) analisam essas novas configurações de relações entre governos e os setores privados, chamando a atenção para o que denominam de ‘nova filantropia’, ‘filantropia empreendedora’ cuja ação, orientada pela lógica do mercado, vincula diretamente doações com resultados:

Os ‘novos’ filantropos querem assegurar que seus ‘investimentos’ em tempo e dinheiro desembocarão em resultados concretos e mensuráveis [...]. Ela [nova filantropia] define novos papéis e novas relações no âmbito da ação pública e do desenvolvimento, cria novos lugares de ação pública e modifica as redes de ação pública existentes (OLMEDO; BALL; 2011, p.119, tradução nossa).

A ascensão dessas redes ocorre tanto no nível global como local (BALL, 2018; AVELAR; BALL, 2017) e servem fortemente a difusão, fortalecimento e legitimação da nova governamentalidade neoliberal (BALL, 2018; DARDOT e LAVAL, 2016), implicando também novas formas de governar – baseadas em valores como competitividade, resultados e responsabilização. Shamir (2008) faz uma interessante análise desse processo, a que denomina de “moralização do mercado”, destacando a noção de governança como “representação de uma matriz neoliberal de autoridade”:

Em geral, governança significa a mudança da configuração da autoridade – de legalista, burocrática e centralizada de cima para baixo, para uma configuração reflexiva, autorregulatória e horizontal de “mercado”. Esta última configuração é modelada para seguir a lógica das relações de mercado competitivas, através das quais vários atores formalmente iguais (agindo ou aspirando a atuar como fontes de autoridade) consultam, negociam e competem pela implantação de vários instrumentos de autoridade (leis, regulamentos, códigos, diretrizes, padrões, rótulos, etc.) tanto de maneira intrínseca, quanto em suas relações entre si) (SHAMIR, 2008, p. 3, tradução nossa).

Não se trata, todavia, de um esvaziamento do Estado, mas sim de novas modalidades ou formas de intersecção entre o poder estatal e o empresarial. As fronteiras entre Estado e setor privado tendem a ficar ‘borradas’, mantendo-se, no entanto, o estado como um ator vital, ou seja, como um “[...] criador de mercados, como iniciador de oportunidades, como reformulador e modernizador” (BALL, 2018, p. 2, tradução nossa). A governança, como o modo de governo, está também intimamente associada a introdução do ideário e das “ferramentas” da nova gestão pública (NGP) na administração do

aparelho de Estado e nas políticas públicas, de um modo geral. Como bem assinalam Dardot e Laval (2016, p. 272), o neoliberalismo, na sua forma atual, visa a “transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras da concorrência e submetida às exigências de eficácia semelhantes aquelas a que se sujeitam as empresas privadas”.

Em síntese, observa-se que a atuação coordenada entre os entes governamentais e as redes de filantropia empresarial são orientadas pela concepção de governança, seja como método de ação, ou como princípio de gestão. Resta evidente que temos um movimento do campo empresarial em direção ao campo educacional, ‘colonizando-o’ não apenas com o discurso gerencial, mas também com a criação de metodologias, normas, orientações oficiais, porém não regulamentadas, acordadas entre os atores que pactuaram este empreendimento. Dizendo de outro modo, se há uma BNCC regulamentada, não existe, por outro lado, nenhuma regulamentação sobre como deve ser feita a sua implantação. O documento intitulado *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – orientações para o processo de implementação da BNCC* (BRASIL; MEC et al, 2018), assinado pelo MEC, Consed, Undime, FNCEE e Uncme, construído com o apoio técnico do Movimento Pela Base (MPB), representa bem essas novas formas de distribuição de poder – policêntrico, sem hierarquias ascendentes, ou de cima para baixo”, criando “espaços políticos heterárquicos” (OLMEDO, 2013) que caracterizam o “modelo de governança”.

Formando professoras e professores da EI

O documento *Guia de Implementação*, apresenta a seção 4, *Formação Continuada para os novos currículos*, anunciando em sua apresentação que os “professores terão a oportunidade de serem formados para o trabalho com os novos currículos” (BRASIL; MEC et al., 2018, s/p), definindo, na sequência, o conjunto de ações a serem realizadas. A primeira destas é o estabelecimento da governança (estruturada em termos de divisão de responsabilidades e tarefas, monitoramento e avaliação). A racionalidade que preside o modelo de formação proposto se expressa e é constituída por dois conjuntos de premissas, a saber: 1) Premissas relacionadas ao planejamento e execução da formação: a) regime de colaboração; b) continuidade; c) formação no dia-a-dia; d) coerência; e) uso de evidências; 2) Premissas relacionadas à metodologia de formação (sem dúvida, a mais importante, pois se delinea aqui como *deve* ser a formação). São estas: a) Foco no desenvolvimento de competências e habilidades; b) Metodologias ativas; c) Trabalho colaborativo; d) Foco em como desenvolver os conhecimentos; e) Uso de dados.

Estas premissas evidenciam a retomada dos princípios da formação por competências que orientou a Resolução CNE/CP 01/2002 (CAMPOS, 2002; DURLI, 2007), acrescentando-se a esta concepção de formação a introdução de procedimentos de

controle pedagógico sobre o trabalho docente, o compartilhamento de ‘boas práticas’, destacando-se o trabalho colaborativo entre os professores, a centralidade da perspectiva instrumental de formação. Por exemplo, na premissa “*Foco em como desenvolver os conhecimentos*”, três aspectos são apontados como necessários à formação continuada: i) o conhecimento pedagógico geral (ex. como montar um plano de aula); ii) o conhecimento do conteúdo em si; iii) o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, “como os estudantes desenvolvem determinada habilidade e como apoiar esse desenvolvimento através do ensino (BRASIL; MEC et al., 2018 : 39). Também no item *Uso de dados*, afirma-se que:

o uso dos resultados educacionais deve fazer parte da metodologia de formação, para que seja contextualizada e direcionada para as necessidades reais dos professores e dos estudantes. A formação continuada deve apoiar os professores na análise dos resultados educacionais das turmas e no (re)planejamento de aulas à luz do progresso dos estudantes (BRASIL; MEC et al., 2018: 39).

O Guia também oferece, de forma detalhada, indicações para a elaboração de um *planejamento e execução da formação*, com as seguintes etapas: a) Realização do diagnóstico; b) Planejar a formação; c) Executar a formação; d) Monitorar a formação. Dado o escopo deste artigo, não é possível apresentar e analisar cada uma destas dimensões; destacamos, no entanto, a lógica que a orienta – do diagnóstico aos resultados, incluindo-se o monitoramento das ações que, de fato, induz a avaliação da performance e do engajamento dos professores com as ações propostas. A metodologia indicada prioriza o local, a escola, o grupo de pares. Visa, supostamente, à partilha de poder e envolvimento de todos; cria compromissos e responsabilizações, trazendo para o terreno da escola os princípios morais que orientam a filantropia empreendedora. Não há regras preestabelecidas – tudo pode ser acordado no local, desde que os resultados sejam alcançados. As premissas são aquelas da governança – poder policêntrico (equipes nacional, estaduais, regionais, municipais e de escolas); responsabilização (definição dos perfis e dos componentes de cada equipe, distribuição de tarefas, cronogramas e metas); monitoramento dos resultados (primeiro, dos resultados do processo de formação e, depois, pela verificação dos impactos da ação docente na aprendizagem dos estudantes, via as avaliações em larga escala).

Outro documento que analisamos intitula-se *Critérios da formação continuada dos referenciais curriculares alinhados à BNCC* (MPB, 2019), elaborado pelo *Movimento pela Base*. Apresenta-se como complementar à seção 4 do *Guia de Implementação*, estabelecendo o referencial conceitual que deve orientar a construção das propostas de formação propriamente ditas. É um bom exemplar dessa ‘intersecção’ das ações dos representantes governamentais com as redes empresariais. Seu foco são os gestores e tem como “objetivo apresentar os critérios fundamentais para pensar e organizar a formação continuada para os currículos alinhados a BNCC”. Informa que pretendem apresentar “questionamentos,

estratégias e boas práticas para desenhar o modelo de formação que mais se adequa as necessidades da cada rede, em linguagem clara e acessível, de forma prática, objetiva e concisa” (MPB, 2019, p. 3).

Abre para a construção do consenso com as/os profissionais, apostando na valorização da autonomia, pois se sabe que sem a adesão ativa dos professores a BNCC não terá êxito: “a formação deve ainda evidenciar o currículo como ferramenta de autonomia, trazendo mais poder e possibilidade de escolha ao professor. [...] A formação pode abrir caminho para um percurso mais autônomo, em que o professor possa ter condições de ensinar cada vez melhor” (MPB, 2019, p. 3).

São estabelecidos *oito critérios balizadores* para uma proposta de formação vinculada à BNCC: a) A formação continuada não deve ser um evento único ou isolado; b) A formação continuada é mais eficaz com materiais alinhados ao referencial curricular ou à BNCC que indicam ao professor o como fazer e o aproximam da prática; c) A formação continuada deve se apoiar nas competências, nos objetos de conhecimento/habilidades e em procedimentos e práticas pedagógicas; d) A formação continuada deve proporcionar ao professor desenvolver as competências gerais por meio da vivência profissional; e) A formação continuada deve reconhecer e valorizar as experiências dos professores, ajudando a transformar sua prática; f) A formação continuada deve ensinar o professor a refletir sobre sua prática; g) A formação continuada deve identificar os desafios de aprendizagem dos professores para priorizar o que será trabalhado; h) A formação continuada deve estabelecer um ciclo permanente de diagnóstico, ação e monitoramento e avaliação. Retoma-se a formação por competências que fundamentou a reforma da formação de professores empreendida em 2002, com a Resolução CNE/CP 01/2002⁵, com destaque para a concepção de ‘homologia de processos’, assim definida: “se refere a um princípio de formação cuja a ideia é que o professor ‘experencie as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2002, p. 38).

No caso específico da educação infantil, os materiais disponibilizados pelo MEC e redes empresariais são de dois tipos a) materiais esclarecendo o que é o currículo da educação infantil; b) materiais ‘traduzindo’ ou interpretando o currículo e, mais especificamente, os seus componentes organizativos, ou seja, os campos de experiência.

O material de apoio disponibilizado pelo MEC – na forma de *PowerPoint* – visa orientar as unidades de educação infantil a (re)elaborar seus currículos. Intitulado “*Construção Curricular na Educação Infantil - algumas considerações*” (BRASIL; MEC, 2018) apresenta, na seção 4, algumas recomendações: a produção de um “documento simples, acessível que deixe claro para os professores que habilidades as crianças precisam desenvolver”; orienta as equipes de gestão para que exemplifiquem sobre o ‘como’ o currículo pode ser implantado em sala de aula, e por fim, recomenda a formação continuada de professores, sem no entanto, apresentar mais indicações sobre ela.

Por fim, a linguagem do empreendedorismo difundida pelas redes empresariais manifesta-se numa parte intitulada ‘Oportunidade de inovação’. Não por acaso os itens listados são aqueles que mais são defendidos pelos profissionais da educação infantil e pesquisadores da área. Ou seja, pretende-se com essa operação discursiva atenuar medos e resistências derivados da exigência para que se implante algo que pouco se conhece (campos de experiências) e de cuja elaboração se foi alijado. Segue o slogan ‘transforme o risco em uma oportunidade’, tão ao gosto dos filantropos empreendedores. A inversão ética e moral contida nesse slogan – ‘oportunidade de inovação’, também é digna de nota – transforma a coerção, posto que a BNCC é obrigatória, em uma ‘oportunidade’, palavra esta que contém em germe, a questão da escolha e da obtenção de algum benefício, nesse caso, de ordem subjetiva: ‘oportunidade de inovação’ pode ser traduzido, como “estamos dando a oportunidade para que você se inove, mude, melhore seu trabalho”. Como dizem Dardot e Laval (2016, p. 342), retomando a expressão de Lacan de “gerentes da alma”, introduz-se uma nova forma de governo (no sentido da norma neoliberal), que “consiste em guiar os sujeitos fazendo-os assumir plenamente a expectativa de certo comportamento e certa subjetividade no trabalho”.

A ênfase nesse “governo das almas” é o que encontramos também em materiais difundidos pelos sítios de redes empresariais e de empresas vinculadas a essas redes. Assim, por exemplo, é que o sítio do Movimento pela Base disponibiliza também um conjunto de materiais dirigidos as/os professoras/es atuantes na educação infantil; são estes: o livro, em formato *online*, *Campos de experiências : efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil*, de autoria de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (OLIVEIRA, 2018); um material interativo intitulado como Campos de Experiências – PDF interativo, versão simplificada do documento citado acima e um conjunto de *cards* voltadas à disseminação dos campos de experiências. Além destes, é disponibilizado também um curso destinado a professores, no formato a distância, também focalizando os campos de experiência. Este curso está disponibilizado no sítio da Revista Nova Escola⁶, sendo oferecido pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Singularidades e Movimento pela Base.

‘Ajudar’ a interpretar os elementos organizativos da BNCC/EI os campos de experiências – tem sido o objetivo explicitado, uma vez que o formato e a própria adoção de um currículo nacional para esta etapa da educação básica tem sido alvo de muitas críticas. A preservação da particularidade constitutiva da educação infantil em suas relações com as etapas seguintes da escolarização encontra-se sob tensão, uma vez que a perspectiva tecnicista adotada na BNCC aponta para um modelo curricular assentado na lógica própria da “forma escolar de socialização” (VINCENT, 1994).

Resulta disso uma organização curricular marcada pelo paradoxo entre, de um lado, os ‘campos de experiências’ definidos como multidisciplinares e abertos e, ao mesmo tempo, seu ‘fechamento’ pelo estabelecimento de objetivos comportamentais por campos e faixas etárias. Este paradoxo tem mobilizado os movimentos empresariais e os próprios

agentes governamentais, preocupados todos com a obtenção dos resultados, nesse caso, materializados nos objetivos de aprendizagem. Por isso, a ênfase das produções feitas pelas redes empresariais recai sobre os campos de experiência – como trabalhar estes, com que materiais, tipos de atividades, como monitorar os resultados etc.

Tomamos como uma ‘iniciativa exemplar’ que expressa bem este paradoxo os materiais desenvolvidos pela *Associação Nova Escola*⁷, cuja mantenedora é a Fundação Lemann, um dos principais atores empresariais no *Movimento pela Base*. Em seu sítio há um vasto acervo de materiais destinados aos profissionais da educação, com elevada priorização à difusão e implementação da BNCC. Inovações educacionais e pedagógicas, divulgação de ‘boas práticas’, oferta de materiais, de cursos a distância compõem o vasto arsenal disponibilizado. Destacamos aqui a disponibilização do livro, no formato digital, *BNCC NA PRÁTICA: Educação Infantil*, produzido conjuntamente com a Fundação Lemann, e a oferta de cursos de formação. Os cursos – total de 12 – têm carga horária de 10 horas, alguns são gratuitos e outros pagos. Os gratuitos são oferecidos pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Chama também bastante atenção a disponibilização de um vasto acervo de planos de aula – especificamente para a educação infantil são oferecidos 634. De acordo com a Associação:

O projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA é a primeira ação em escala nacional a criar materiais online e gratuitos, para sala de aula, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O objetivo do projeto é disponibilizar planejamentos, ideias de boas atividades, resoluções comentadas e referências de formação para todos os professores do Brasil, sempre com o cuidado de colocar o aluno no centro da aprendizagem. [...] A iniciativa da Associação Nova Escola teve início em 2017, com o apoio da Fundação Lemann e do Google.org.⁸

A produção dos planos é realizada por um conjunto de profissionais atuantes no projeto e tem como principal apoio o Instituto Alana⁹. Os planos disponibilizados seguem um padrão comum – título+campo de experiência/objetivos, apresentados de acordo com os códigos da BNCC; em sua composição consta os itens: “contextos prévios”, “materiais”, “espaços”, “tempos”, “perguntas para guiar a observação” (do desenvolvimento do plano). Nos desdobramentos, há orientações específicas ao desenvolvimento dele: “o que fazer antes”; “o que fazer durante”, “desdobramentos”, “engajamentos”.

Não é possível neste artigo analisar de forma mais aprofundada esses planos, todavia, gostaríamos de ressaltar o caráter paradoxal desses materiais, posto que cumprem, a um só tempo, as funções de orientação e de controle sobre a ação pedagógica. O desejo de controlar o ato pedagógico pelos propositores dos “planos de aulas” fica bem exemplificado na seção “o que fazer durante”: um *script* detalhado é apresentado e uma narrativa projetada da “aula” ganha terreno. Nas interpretações oferecidas, campos de experiências vão se tornando componentes curriculares e suas atividades e conteúdo a serem ensinados.

Nesse sentido, o controle centralizado dos currículos da educação infantil instituído pela BNCC se reproduz também nessas iniciativas, que objetivam controlar suas possíveis interpretações pelos professores. Mais do que isso, a adesão dos profissionais a esses materiais, que visam substituir sua “expertise”, tem como substrato necessário a produção discursiva dos órgãos governamentais e empresariais dos professores como responsáveis pela falta de qualidade da educação. Lopes e Borges (2017) traçam uma importante análise acerca das políticas curriculares atuais e as normatividades construídas com vistas a fazer a ‘educação funcionar’. Dizem as autoras, ancoradas em Biesta (2014), que pretender expulsar os riscos da educação significa “assumimos a possibilidade de também expulsar o próprio sentido de educar. Segundo ele, cada vez mais vem sendo fortalecido entre políticos, mídia, organizações governamentais e não governamentais, o discurso de que algo precisa ser feito para assegurar que os riscos fiquem fora da educação” (LOPES; BORGES, 2017, p. 562). Pode-se compreender também por aí os esforços de introdução de métodos padronizados, os comitês de governança, as indicações e orientações e monitoramento e avaliação, estratégias estas visando garantir uma implementação da Base, “tal como ela é”:

Em nome de que a educação se torne “forte, segura, previsível”, edifica-se uma atitude/entendimento de que a educação pode ser colocada sob total controle. Ou seja, a lógica do controle sobre as políticas curriculares, quer seja pela política de avaliação, pelo controle da interpretação via conhecimento ou ainda por meio de teorias curriculares prescritivas e propositivas, apoia-se no desejo de que não haja risco quanto ao sucesso dos processos educativos ou quanto à garantia de alcance da tão propalada educação de qualidade (uma expressão que tudo pretende dizer, mas que pouco consegue afirmar) (LOPES; BORGES, 2017, p. 562).

Considerações finais

Não é novidade que a formação continuada de professores é um campo de disputas e, historicamente, é área de atuação privilegiada pelos empresários de educação.¹⁰ Contudo, a construção e implementação da BNCC impulsionou a ação de redes empresariais que passaram a agir de forma mais orgânica e articulada. Citamos aqui aquelas que foram os principais interlocutores do governo federal: Movimento pela BNCC, Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna. Suas ações, conjugadas àquelas de representações como o Consed, Undime, FNEE, Uncme, ganharam capilaridade e se estenderam por todos os estados da federação. A emergência das redes de organizações empresariais inaugura uma nova forma de agir empresarial, mais articulada e mais orgânica, configurando-se, no sentido gramsciano, como aparelhos privados de hegemonia. Sua atuação ocorre de forma direta, portam um novo discurso sobre a filantropia – que passa a ser

designada como “investimento social privado” e atuam como fortes indutores de metodologias empresariais na gestão pública.

Ball e Youdell (2007), ao discutir os processos de privatização da educação diferenciam este processo em dois tipos distintos: privatização DA educação (privatização exógena) e privatização NA educação (privatização endógena). A primeira forma, “implica a importação de ideias, técnicas e práticas vindas do setor privado com a finalidade de tornar a setor público mais receptivo ao espírito das empresas”, já a segunda forma, “implica a abertura dos serviços públicos educativos a uma participação do setor privado com fins lucrativos”. Ainda segundo o autor, a privatização é uma ferramenta política e não um simples abandono da educação pelo Estado em gerenciar e responder as necessidades sociais. Dito de outra maneira, essas redes empresariais se constituem em importantes provedores privados de serviços educacionais, o que nem sempre ocorre sob a forma de venda de produtos. Como bem destaca Ball (2018, p. 2):

A relação do Estado com provedores privados de serviços educacionais é agora comumente articulada pela lógica de mercado, dentro da qual o Estado se torna um criador de mercados, contratante e monitorador, enquanto o setor privado e outros provedores assumem cada vez mais o trabalho prático do governo, no sentido imediato e mundano (sem grifos no original, tradução nossa).

Outro aspecto que merece ser destacado são as intersecções entre a criação de novos mercados e sua regulação por meio das chamadas práticas de governança. Como já mostramos anteriormente, há uma profunda redefinição das relações entre as esferas públicas e privadas, não caracterizada pela “retirada” ou delegação de responsabilidades do Estado para outros. Novas formas de regulação e introdução de concepções e ferramentas da gestão empresarial não visam enfraquecer o Estado, antes, buscaram seu fortalecimento na perspectiva dos valores e das formas de governo a que se designa de “neoliberal”. A ascensão da “nova gestão pública” como paradigma de administração do Estado expressa bem esse “giro” da “coisa” pública à lógica do mercado. Uma nova racionalidade se espalha e opera na produção de subjetividades mais afeitas à lógica do capitalismo atual – a capacidade de empreender passa a ser tratada quase como uma característica “natural” e, associada a novos valores de moralidade, compõe os novos dispositivos discursivos que apontam para a necessidade de se formar, se educar um novo tipo de sujeito social.

Saber empreender, desenvolver atitudes de boa governança, renovar suas competências e habilidades, desenvolver a capacidade de se auto-avaliar, de cumprir metas, enfim, ser competitivo, observando as regras/valores morais que orientam a relações nos mercados. Esse ideário é próprio das redes empresariais que aqui mencionamos. Sua atuação, no entanto, ocorre de forma diferenciada, porém combinada. No que tange a implementação da BNCC, observamos uma “divisão de tarefas” entres as mesmas. Assim, por exemplo, o *Instituto Ayrton Senna* “conversa” mais com as “escolas” e os professores.

Disponibiliza materiais interativos com orientações para a construção do currículo na escola. Centra-se mais na parte inicial destes – princípios e concepções orientadores. Diferente das outras organizações, assume como tema central da reforma curricular o conceito de educação integral, vinculando-o à formação por competências.

Já o *Movimento pela Base* atua no sentido da “macro-política” educacional. Prioriza a implementação da Base a partir de orientações para os gestores – secretários de educação e gestores de escolas. Atuando também na “macro-política” insere-se no *Movimento todos pela educação*, cuja agenda prioriza sete metas, focalizando a educação básica. Dentre essas prioridades está a implementação da BNCC. São oportunas as palavras de Ball a respeito dessas novas relações entre Estado e as empresas que atuam mediante suas organizações filantrópicas:

Eles [empresas e seus representantes] assumem papéis dentro do discurso e da infraestrutura da reforma educacional, convertendo a política educacional em um tipo diferente de linguagem, investido com diferentes tipos de relacionamentos, interesses e propósitos. Concomitantemente, os papéis e a estrutura do Estado estão mudando. Cada vez mais, Estados são monitores, contratantes e definidores de metas, em vez de responsáveis pela prestação de serviços. O Estado torna-se regulador e criador de mercado em uma complexa rede de relações com um conjunto diversificado de atores e de organizações (BALL, 2018, p. 12).

Considerando a atual conjuntura brasileira, não há indícios de que a formação continuada de professores avance no sentido de uma política pública. À política econômica marcadamente de austeridade neoliberal e os cortes intensos no orçamento destinado a educação, avizinha-se um tempo em que a formação de professores ficará a mercê dos empresários da educação. Nesse sentido, manuais e materiais didáticos se constituem em rico filão. Citamos um exemplo: pela primeira vez um edital do PNLD (2018), incluiu livros didáticos para professores da educação infantil. Não por acaso, dois destes são editados pelo Grupo Positivo, o grupo que mais vende o que Adrião (2015; 2017a; 2017b) nomeou como “sistemas privados de ensino”.

Recebido em: 25/05/2019 e aprovado em: 07/06/2019

Notas

- 1 Sobre políticas de formação de professores, cf. SILVA, K. A. C. P. C. (2018); BRZEZINSKI, I. (2014); SANTOS, E. O. (2011); FREITAS, H. L. (2007).
- 2 Parâmetros em Ação. Programa desenvolvido a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), cujo objetivo foi a formação continuada de professores, de forma

- a facilitar a leitura, análise, discussão e implementação dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais.
- 3 Cf. GATTI, B. A. et al. (2019).
 - 4 Esta concertação entre governo e empresários se manifesta e se organiza em muitas ações dentre as quais destacamos: a promoção de seminários (antes e após a promulgação da BNCC), engajamento de intelectuais especializados em experiências curriculares no Brasil e em outros países, a produção de documentos de orientação, o fornecimento de serviços de assessoria, disponibilização de vídeos, de aulas online, etc, para citar os mais divulgados.
 - 5 Cf. CAMPOS, Roselane Fátima (2002).
 - 6 <https://cursos.novaescola.org.br/curso/4469/os-campos-de-experiencias-na-bncc-da-educacao-infantil/resumo>. Acesso em 13/05/2019.
 - 7 De acordo com informações constantes em seu site, a “Associação Nova Escola é uma organização sem fins lucrativos, com missão de produzir conteúdos e serviços de alta qualidade para professores e gestores do Brasil”. Anteriormente, as Revistas Nova Escola (existe há mais de 30 anos) e Gestão Escolar eram publicadas pela Fundação Victor Civita. Em 2015, a Fundação Lemann faz a aquisição das mesmas, criando a Associação Nova Escola. Hoje, Nova Escola tem hoje 2,5 milhões de visitantes únicos por mês em seus sites, 1,4 milhão de seguidores no Facebook e 60 mil assinantes em sua revista impressa. Cf. <https://nova-escola.org.br/plano-de-aula/sobre>
 - 8 Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/sobre>. Acesso em 23/05/2019.
 - 9 Cf. informações disponibilizadas no site do Alana (<https://alana.org.br/>), ele é “uma organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver. Para tanto, estruturou-se em três frentes: Instituto Alana; AlanaLab; e Alana Foundation. O Instituto – “uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos”; AlanaLab é o núcleo de negócios, “que busca transformação social por meio do investimento em empresas e iniciativas de comunicação de impacto”; Alana Foundation é “uma organização filantrópica fundada em 2012 nos Estados Unidos.”
 - 10 Para mais informações acerca do Mercado privado na oferta de cursos de formação de professores, cf. Gatti, B. A. et al (2019); Adrião (2017, 2015).

Referências

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. In.: MARINGONI, G. (Org). **O negócio da Educação**. São Paulo: Olho D’água/ Fepesp, 2017. p.129-144. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324000183>.

_____. *et al.* **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. São Paulo, 2015. [Relatório de pesquisa].

AVELAR, M.; BALL, S. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, UCL, United Kingdom, v. 64, p. 01-10, nov. 2017.

BALL, S. Global Education Policy: reform and profit. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, UEPE, v. 3, p. 1-15, 2018.

BALL, S.; YOUDELL, D. **La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public**. Internationale de L’éducation, 5ème Congrès Mondial. Juillet 2007. [Rapport préliminaire établi par Stephen J. Ball et Deborah Youdell Institute of Education, University of London].

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Decreto: Legislação Federal. Brasília- DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília- DF: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017b, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.570/2017**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e o Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diário Oficial da União de 21/12/2017c, Seção 1, Pág. 146.

BRASIL. MEC, CONSED, UNDIME, FNCEE, UNCME. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da Base. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://movimentopelabase.org.br>>. Acesso em 18 abr. 2019.

BRASIL. MEC, INEP. **Censo escolar**: resumo técnico – censo da educação básica 2018. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED, Brasília, 2019. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>. Acesso em 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Construção Curricular na Educação Infantil - algumas considerações**. Apresentação de PowerPoint. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/2.BNCC_EI_Forma%C3%A7%C3%A3o_1PDF.pdf>. Brasília, s/d. Acesso em 20 de mai., 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: concepções em disputa. 225f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

- FREITAS, Helena COSTA LOPES DE. A (Nova) Política de Formação de Professores a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo Editorial, Coleção Estado de Sítio, 2016.
- LOPES, Alice CASIMIRO.; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.
- MICHETTI, Miqueli. Atuação de elites empresariais na definição dos rumos da educação pública no Brasil contemporâneo. In: **Anpocs**, 2018, Caxambu - MG. 42º Encontro Anual da Anpocs, 2018. v. 01. p. 1-27.
- MOVIMENTO PELA BASE. **Crêterios da formaçãõ continuada dos referenciais curriculares alinhados à BNCC**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2019.
- OLIVEIRA, Zilma MORAES RAMOS DE. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.
- OLMEDO, A. Heterarquias e “governança filantrópica” global na Inglaterra: implicações e controvérsias para o controle social das políticas sociais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, UFU, v. 2, n. 2, p. 470-498, jul./dez. 2013.
- OLMEDO, A.; BALL, S. “Nouvelle” philanthropie, capitalisme social et développement international. **Revue internationale d’éducation de Sèvres**, n. 58, 119-131, decembre 2011.
- SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018.
- SANTOS Edmar OLIVEIRA. **Políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 14/05/2019.
- SHAMIR, Ronen. The age of responsibilization: on market-embedded morality. *Economy and Society*, v. 37, n. 1, p. 1-19, 2008.
- VINCENT, G. **L’éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles. Presses Universitaires de Lyon: Lyon, Fr, 1994.