

Infância Neoliberal: a educação das crianças de uma sociedade capitalista

Neoliberal Childhood: The Education of Children in a Capitalist Society

Infancia Neoliberal: La Educación de los Niños en una Sociedad Capitalista

Vitor Matheus Bellis Alves  

Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão/PR – Brasil

Suzana Pinguello Morgado  

Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR – Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a concepção de infância a partir da sociedade capitalista, rumo à compreensão de como se configura o modelo de educação formal, via currículo, proposto para esta infância. Para atingir a este objetivo, o presente artigo estrutura-se como uma pesquisa bibliográfica e tem como método o materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) em suas categorias de contradição, hegemonia e reprodução. Para uma ampla compreensão do tema, coloca-se em diálogo ao método marxista as contribuições de Michel Foucault (1926-1984) acerca dos conceitos de biopoder e biopolítica. Identifica-se infância e criança como sujeitos constituídos social e historicamente tendo como base sua classe social, o que impacta, diretamente, na educação, escola e currículo. No que se refere à esta educação, encontra-se um currículo organizado enquanto território de disputa de poderes e uma escola, permeada pelas normatizações biopolíticas, que se constitui como instrumento de reprodução de um modelo societário.

Palavras-chave: Infância; Estado; Neoliberalismo; Currículo.

Abstract

The aim of this article is to analyze the concept of childhood within capitalist society, in order to understand how the model of formal education - through the curriculum - is structured for this childhood. To achieve this objective, the article is organized as a bibliographic research and adopts Karl Marx's (1818-1883) historical-dialectical materialism as its methodological foundation, focusing on the categories of contradiction, hegemony, and reproduction. To broaden the understanding of the topic, the Marxist method is brought into dialogue with Michel Foucault's (1926-1984) contributions on the concepts of biopower and biopolitics. Childhood and children are identified as socially and historically constructed subjects, whose class background directly impacts their education, schooling, and curriculum. In regard to this education, the curriculum is understood as a contested space of power, while the school - shaped by biopolitical regulations - emerges as an instrument for reproducing a particular societal model.

Keywords: Childhood; State; Neoliberalism; Curriculum.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la concepción de la infancia en el contexto de la sociedad capitalista, con miras a comprender cómo se configura el modelo de educación formal - a través del currículo - propuesto para esta infancia. Para alcanzar este objetivo, el artículo se estructura como una investigación bibliográfica y adopta como método el materialismo histórico-dialéctico de Karl Marx (1818-1883), centrándose en las categorías contradicción, hegemonía y reproducción. Para una comprensión más amplia del tema, se articulan las contribuciones de Michel Foucault (1926-1984) sobre los conceptos de biopoder y biopolítica con el enfoque marxista. La infancia y el niño son identificados como sujetos contruidos social e históricamente, en función de su clase social, lo que impacta directamente en la educación, la escuela y el currículo. En lo que respecta a esta educación, se encuentra un currículo organizado como un territorio de disputa de poderes y una escuela atravesada por normativas biopolíticas, que actúa como instrumento de reproducción de un modelo de sociedad.

Palabras clave: Infancia; Estado; Neoliberalismo; Currículo.

1 Introdução

Em uma sociedade que se baliza pela luta de classes e designa seus indivíduos a papéis distintos de acordo com sua classe social, faz necessária a compreensão do ser social “criança” e do fenômeno “infância”, bem como a educação formal ofertada a este grupo. Para além disso, se faz necessária a compreensão de como se configura o modelo de Estado que compreende esta infância e oferta esta educação. Desse modo, este texto teve como objetivo geral analisar a concepção de infância a partir da sociedade capitalista, com a finalidade de compreender como se configura o modelo de educação formal, via currículo, proposto para esta infância. Para tal optou-se pela análise material da sociedade com base no materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883), sob a luz das categorias de contradição, hegemonia e reprodução. Parte-se do princípio de que a análise de determinado aspecto da sociedade deve ser investigada a partir da vida material pela qual esta sociedade orienta-se, de modo a considerar o movimento de disseminação da ideologia burguesa, com vistas à reprodução do modelo societário vigente, bem como a compreensão da contradição capitalista enquanto força motriz para mudanças sociais (Marx, 2015). Em diálogo a esta perspectiva, buscou-se as contribuições dos conceitos de biopolítica e biopoder de Michel Foucault (1926-1984), que estabelecem as relações sociais como ferramentas de normatização perante as condutas necessárias a determinados objetivos, ou seja, as interações sociais enquanto ferramentas de controle dos entes dominantes.

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, caracterizada pela leitura de materiais já elaborados sobre o tema em tela. Segundo Gil (2002), esta caracteriza-se pela leitura e análise de materiais já elaborados sobre o tema pesquisado como livros, teses e artigos científicos, consultados no Google Acadêmico, SciELO e textos legislativos. Com vistas a evitar uma análise simplista, este artigo fundamenta-se na perspectiva de Lakatos e Marconi (2003), que consideram que a revisão bibliográfica não se resume apenas à mera repetição do que já foi elaborado, mas propicia a formulação de novos paradigmas e perspectivas sobre o tema estudado.

A partir da problemática sobre como são concebidas as políticas públicas educacionais voltadas a uma infância compreendida sob uma ótica neoliberal, o ponto nevrálgico da análise desta compreensão, neste artigo, é a classe social. Todavia, não negligenciamos o impacto que a compreensão capitalista neoliberal tem para dimensões além da classe, como as questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Entretanto, esta discussão não é o enfoque deste artigo, visto que a estenderia para além dos limites deste trabalho.

Para atingir o objetivo geral, o texto estrutura-se em três momentos que, enquanto escolha meramente didática, não representam nenhuma cisão entre os conceitos abordados. Primeiramente buscou-se uma compreensão sobre o Estado, com vistas à sua organização capitalista e sua vertente neoliberal. Em relação ao capitalismo e ao neoliberalismo, realizou-se um levantamento histórico sobre suas origens e uma investigação sobre seus conceitos, o que culminou em uma análise sobre a relação entre estes modelos econômicos e o Estado contemporâneo, subsidiada por autores como Dale (2010) e Peroni (2003). No segundo momento, estabeleceu-se uma discussão acerca das concepções de infância da Idade Média até a contemporaneidade, com a contribuição de

autores como Ariès (1981), Lajolo (1997) e Abramowicz e Moruzzi (2016). Por fim, analisaram-se as discussões acerca das teorias do currículo, com Silva (2003) e Apple (2016), e algumas reflexões sobre a formulação da BNCC.

2 Estado capitalista e sua vertente neoliberal

Entender como o sistema educacional compreende a infância e se organiza com base nisso implica na compreensão de quem será atendido com tal educação, uma vez que “uma infância desejada se articula em função de uma sociedade desejada” (Almeida; Sampaio, 2021, p.89). Em reflexão a este excerto, analisa-se que a ideia de infância, bem como a sua educação formal, estão sujeitas ao interesse de um grupo social. Em outras palavras, os sistemas que regem um país (sistema político, econômico, educacional, entre outros) entrelaçam-se em suas relações sociais, de modo que a maioria deles subordinam-se a um sistema específico, em conformidade com o período histórico.

Hodiernamente, o sistema que predomina sobre os demais é o sistema econômico (Oliveira; Libâneo; Toschi, 2017), o que implica compreender sempre que há a necessidade de investigar como se organizam os outros sistemas que a ele se subordinam. A atual orientação econômica que baliza a organização social no Brasil parte da concepção capitalista em sua vertente mais recente, a neoliberal, diante disso, é fundamental reconhecer e identificar como o capitalismo atua e influencia no modo de vida dos indivíduos nela presentes de uma forma geral e, em específico, como interfere nas formas de compreender as infâncias e a educação institucional a elas ofertada.

Com relação ao capitalismo, este originou-se com a crise do modelo de produção feudal, que gerou um excedente agrícola em um processo que Marx (2015) denominou como acumulação primitiva do capital. Este processo imprimiu uma nova dinâmica de funcionamento da sociedade, tais como expansões demográficas, aberturas de novas rotas comerciais e o surgimento de uma nova classe social: a burguesia, caracterizada pela população dos burgos - bairros originados aos arredores dos castelos. Apesar deste processo ter seu início datado do final do século XV, foi a partir da Revolução Industrial (final do século XVIII) que o capitalismo encontrou o cenário propício para sua expansão, como a generalização de um modelo de trabalho assalariado e a reprodução crescente de uma classe operária (Ferla; Andrade, 2007).

Com relação à vertente neoliberal do capitalismo, esta tem, no liberalismo clássico, as origens de seu ideário. O modelo de organização econômico neoliberal tem como cerne a privatização das empresas e serviços estatais, bem como a “desregulamentação” das atribuições estatais. Neste cenário de mercado, cada indivíduo se adapta a preços e às informações disponíveis acerca da economia, em um processo evolutivo que Moraes (2001) compara ao darwinismo, chamando-o de darwinismo social/econômico. Para que cada indivíduo possa alcançar essa evolução em seu próprio benefício e, conseqüentemente, ao benefício da sociedade, é vital que o Estado interfira o mínimo possível na vida econômica dos cidadãos, uma vez que sua intervenção limitaria o acesso às citadas informações (Moraes, 2001). Quanto às atribuições do Estado no ideário neoliberal, cabe a este se limitar a: segurança interna e externa; garantia do direito à propriedade e contratos; custeio exclusivo dos serviços cujos gastos sejam maiores que os possíveis retornos financeiros futuros, que um indivíduo ou empresa teria ao custeá-lo, de forma a manter suas mãos

longe do mercado. Tais ideias vão contra a ação reguladora do Estado e as políticas oriundas do Estado de bem-estar social (Morais, 2001).

Uma das mazelas do Estado intervencionista apontadas pelo ideário neoliberal é o movimento de *rent-seeking* em que um indivíduo, grupo ou entidade, aproveitando-se de uma posição privilegiada na sociedade (posição gerada por um Estado intervencionista), obtém lucros superiores aos que conseguiria em um cenário de mercado. Em decorrência deste fenômeno, acontece uma busca predatória por lucros por parte desses indivíduos e um investimento paulatino de seus esforços na obtenção de vantagens individuais ao invés de uma luta pelo bem coletivo (Morais, 2001). Todavia, na linha de pensamento de Bresser-Pereira (1997), a *rent-seeking Society* não é um mal advindo do Estado intervencionista, uma vez que a privatização da res pública também gera a busca predatória por lucros de grupos individuais acima do bem geral da sociedade.

Outro importante conceito inerente ao ideário neoliberal, apontado por Moraes (2001), é o reino da rapina. Segundo os defensores desse termo, a grande massa, desprovida de propriedades, utiliza-se do direito ao voto para pressionar o Estado a intervir na economia, criando tributações sobre fortunas e propriedades, políticas de distribuição de renda, entre outras políticas públicas que atentam contra o setor privado. Peroni (2003) contribui para esta discussão ao afirmar que, no âmbito do ideário neoliberal, a máxima liberdade econômica individual está em proteger o modelo de mercado contra a mão interventora do Estado e a tirania das majorias despossuídas. Em outras palavras, os esforços neoliberais esvaziam o poder democrático ao enviar tais atribuições para campos em que as massas sufragistas não alcançam. Em suma, por meio da transferência das atribuições estatais para o setor privado, sempre amparada pelo discurso salvacionista, o ideário neoliberal reduz tudo o que for privatizado (desde serviços, políticas públicas e até direitos) a um modelo de quase mercado, em que aqueles que necessitam dos tais, assim como os que os oferecem, são respectivamente traduzidos ao papéis de consumidores e fornecedores.

Tal ideário, originalmente subsidiado pelo livro “O Caminho da Servidão” de Hayek (1944), datado de 1944, disseminou-se pelo mundo, a partir de 1973, na América do Sul, durante a ditadura de Augusto Pinochet, no Chile, que contou com uma forte repressão da democracia e caracterizou-se pela “[...] desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos” (Anderson, 1995, s/p.), o que levou o Chile a um substancial crescimento econômico naquele período. Dado este sucesso neoliberal na América Latina, este movimento econômico ganhou terreno e fortalecimento durante a ascensão de Margaret Thatcher, quase uma década após o início do Pinochetismo (1973-1990), em 1979.

No Brasil o neoliberalismo começa a ganhar espaço no início da década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), uma vez que o cenário encontrado era propício para a disseminação do ideário neoliberal: grande dificuldade em controlar os gastos do Estado decorrente de altas taxas de inflação; forte intervenção estatal na economia e um sistema previdenciário pautado na solidariedade intergeracional (Paulani, 1999). Em 1994, já no governo de Itamar Franco (1992-1995), a implementação do Plano Real trouxe a estabilidade econômica que o país necessitava, todavia, o complicado período econômico que o país passou antes dessa estabilização, abriu brecha para a instalação de um sentimento que Paulani (1999) denomina “sentimento difuso de

emergência econômica” que subsidiou o discurso salvacionista neoliberal com a minimização das atribuições estatais. Este movimento propiciou as condições necessárias para a implantação das medidas neoliberais: abertura da economia; privatizações; manutenção da sobrevalorização da moeda nacional e elevação da taxa real de juros. Tais medidas perpassaram todos os governos, desde Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e chegando ao de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) (Paulani, 2006).

Ao mesmo passo em que o Brasil aderiu às políticas neoliberais, as crises econômicas e o endividamento nacional levaram a uma considerável evolução do crédito internacional, o que fez o Brasil recorrer ao Fundo Monetário Internacional (FMI) para o refinanciamento da dívida velha. Nesta esteira de gastos e refinanciamento houve crescimento dos níveis de pobreza no país e, com vistas a frear o crescimento da pobreza, os organismos internacionais, como o Banco Mundial, assumiram o controle sobre a formulação de métodos e ajustes de políticas. Tal movimento desencadeou um processo de globalização, em que o Banco Mundial e o FMI controlavam e interferiam nas políticas públicas dos países auxiliados, o que abrangia inclusive as políticas educacionais (Nagel, 2001) e que culminou, na década de 1990, em um movimento de redefinição das atribuições do Estado.

Sob tal perspectiva, algumas medidas internacionais contemplavam a participação da sociedade civil no interior da escola e o estímulo às representações das comunidades no destino/processos decisórios da educação. Estes processos, que a primeira vista enaltecem a autonomia e a voz popular da sociedade civil nos processos decisórios da escola, em segunda instância, iniciavam um movimento que, pela base, acelerava a desregulamentação das atribuições do Estado e sua desobrigação financeira (Nagel, 2001). A redefinição do papel do Estado apontava para um cenário neoliberal, de diminuição de suas atribuições, prioritariamente junto às políticas sociais. Contudo, na concepção do então ministro da economia, Bresser-Pereira (1997), tal instabilidade também era decorrente da dívida externa e não apenas por seu caráter intervencionista o que levou à uma perspectiva, denominada pelo o autor (idem), como Estado social liberal: um Estado que se mantém responsável pelos direitos básicos de saúde e educação, mas, de forma gradativa, os executa por meio de organizações públicas não-estatais competitivas. Este Estado reformado direcionou a nação ao neoliberalismo, uma vez que buscou transferir ao setor privado as atribuições que poderiam ser controladas no modelo de mercado. Ou seja, com essa redefinição de papéis, traduziu-se o Estado a um prestador de serviços e os cidadãos pagadores de impostos, a clientes, meros consumidores (Peroni, 2003).

A caminho da contemporaneidade, após analisar o subsídio teórico do pensamento neoliberal e sua primazia pela mínima intervenção estatal na liberdade individual, levanta-se um questionamento: a sociedade hodierna baliza-se por um Estado mínimo? A resposta é sim, baliza-se. Mas também é não, não baliza-se. Esta resposta ambígua reflete uma contradição inerente ao sistema capitalista, bem como se constitui enquanto uma categoria de análise, isso, pois a compreensão do sistema capitalista, por meio da análise de suas contradições, é o motor para as mudanças sociais (Marx, 2015). Segundo Dale (2010), para sua efetiva reprodução e adequado funcionamento o capitalismo necessita de uma tríade central: a) apoio infraestrutural para o processo de acumulação; b) construção da ordem social; e c) legitimação do sistema. Em outras palavras, o capitalismo necessita de

ferramentas que subsidiem o modelo de exploração e alienação do trabalho e, em junção com os pontos b e c, garantam a disseminação de sua ideologia (hegemonia).

Como o capitalismo por si só não é capaz de providenciar esta tríade, há uma dependência da ação do Estado, em suma, cabe a este garantir a ordem e coesão sociais, bem como disponibilizar uma boa quantidade de força de trabalho diversamente qualificada (Dale, 2010). De tal modo torna-se impossível afirmar que a sociedade hodierna baliza-se por um Estado mínimo e enfraquecido de suas atribuições, ao contrário, deparamo-nos com um Estado forte e imponente, que é sustentado, mas, principalmente, sustenta o sistema capitalista neoliberal. Ao repassar as atribuições de fomento e gerência das políticas públicas para a sociedade, em específico ao setor privado, ocorre um ambíguo movimento de minimização e maximização do Estado: Estado mínimo para as políticas sociais (Estado de direitos mínimos) e Estado máximo para o capital. Neste sentido, o neoliberalismo, tal como se apresenta hodiernamente, de acordo com Peroni (2003), não funciona contra o Estado intervencionista, mas sim contra o Estado de bem-estar social.

Com relação aos pontos b e c da tríade de Dale (2010), sobre a construção da ordem social e legitimação do sistema, encontra-se um empecilho no que tange à análise do Estado. Para o autor (idem), tentar pensar o Estado implica no risco de pensar como o Estado, ou seja, há o risco de introjetar no Estado características de pensamento produzidas e garantidas por ele e, conseqüentemente, deixar de reconhecer uma verdade mais profunda por meio de uma análise realmente crítica. Isso porque o Estado não é uma construção da classe dominante, entretanto, por ter como base a vida material dos indivíduos sociais, ele assume a forma da vontade dominante, conforme argumenta Peroni (2003).

O referido empecilho se dá por meio da disseminação da ideologia dominante, uma vez que o capitalismo necessita de um consenso da classe dominada a respeito de sua forma de pensamento (o pensamento dominante), de modo que as categorias de hegemonia e reprodução se constituem como ferramentas essenciais na garantia da ordem social vigente e da legitimação do sistema. Desse modo, sem um subsídio adequado para uma análise crítica, torna-se difícil pensar um Estado que, ao assumir a forma da vontade dominante, dissemine tal ideologia aos dominados: um Estado que convence os indivíduos de sua sociedade de que um sistema que os torna alienados e explora, de forma inescrupulosa, sua força de trabalho é bom para eles. Torna-se difícil compreender um Estado que se faz máximo ao capital e que minimiza seu papel no que tange aos direitos e às políticas públicas sociais. Diante deste cenário, faz-se necessária a compreensão de como este Estado neoliberal compreende a criança, bem como o modo com que esta compreensão impacta no campo do currículo, ou seja, na educação formal oferecida a esta criança.

3 A(s) infância(s) como construção histórica e social

Para entender como o Estado neoliberal se relaciona com a infância, bem como com sua educação institucional, faz-se necessária uma análise sobre o que é o conceito de infância na contemporaneidade e qual o papel que este grupo de indivíduos ocupa na sociedade hodierna. No traçado histórico fornecido pelos estudos realizados por Ariès (1981), compreende-se que criança e infância são conceitos oriundos de um sentimento

histórico/social, de modo que cada sociedade, em cada período histórico, cria suas próprias noções a respeito de tais conceitos, que desaguam em uma diferenciação entre a criança e o adulto, seja em caráter social ou biológico. Segundo o autor (idem), este fenômeno, denominado por ele como sentimento de infância, surgiu de uma especificidade de relações construídas a partir do século XVIII. Sobre esse sentimento, Lajolo (1997, p. 228) contribui ao indicar que ele se constitui “[...] primeiro vendo a criança como um adulto em miniatura; depois concebendo-a como um ser essencialmente diferente do adulto, [...] uma tábula rasa, [...], ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética, [...]”.

Dessa forma, Lajolo (1997) dialoga com as ideias expressas por Ariès ao fornecer, de maneira sucinta, um traçado histórico com diversas concepções/percepções a respeito da criança e da infância ao longo de diferentes períodos e contextos histórico-sociais. Ainda na esteira de pensamentos de uma infância histórica e socialmente produzida e compreendida, Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 9) estendem este ideário para todos os períodos da vida humana ao sublinharem que “[...] Regras de conduta são institucionalizadas para as diferentes fases da vida e são expressas através do desempenho de papéis sociais. Podemos, pois, considerar que as gerações são socialmente construídas [...]”.

Nesta linha de pensamentos sobre uma infância histórica e socialmente construída, agora a caminho da contemporaneidade, a criança passa a ser vista como um indivíduo social dotado de direitos e especificidades inerentes ao seu período de desenvolvimento, o que, dentre outras coisas, acarreta um campo de estudos voltado especificamente a este grupo. Tal campo, denominado como Sociologia da Infância (SI), tem como enfoque a criança bem como todos os fatores sociais que influenciam sua compreensão, conceituação, papel social, qualidade de vida, etc. (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2008). Desse modo, de acordo com Abramowicz e Moruzzi (2016), a SI compreende a criança e a infância, respectivamente, como sujeito portador de direitos e uma construção social histórica.

Ao retirar a infância de uma concepção universal, rompe-se com toda a homogeneidade de percepção acerca desta, isto é, nega-se o pensamento de que ser criança é uma experiência igual em todos os contextos sociais (país, cultura, religião, classe social) e todos os tempos históricos. Ao mesmo tempo, colocá-la em uma concepção de construção histórica e social implica em compreender a heterogeneidade da infância e da criança em relação ao tempo histórico e contexto social em que está inserida. Em outras palavras, nessa segunda perspectiva, foco da SI, ter infância e ser criança são experiências completamente diferentes de acordo com sua cultura, etnia, classe social e demais fatores inerentes ao contexto de existência dessa(s) infância(s), o que influenciará todo seu modo de vida e a educação a elas fornecida.

No âmbito brasileiro, levando em consideração esta pluralidade de contextos que abarcam as concepções de infância(s), a SI tem seu estudo muitas vezes voltados para temas como “desigualdade social e marginalidade cultural; gênero, indicadores de desempenho escolar e de desigualdade social; concepção de criança e infância; educação infantil concepção curricular, história e políticas públicas, jogo e brincadeira e relações étnico-raciais” (Abramovich; Moruzzi, 2016, p. 30). Não obstante, partindo dos citados temas objetos de estudo da SI e considerando a infância como construto socio-histórico sujeito a individualidades inerentes ao contexto, a própria ideia de “sujeito dotado de

direitos”, atribuída às crianças contemporâneas, também subordina-se a estas individualidades contextuais. Dessa forma, questiona-se: diferentes infâncias possuem os mesmos direitos?

Ao retirar a infância de uma concepção universal, rompe-se com toda a homogeneidade de percepção acerca desta, isto é, nega-se o pensamento de que ser criança é uma experiência igual em todos os contextos sociais (país, cultura, religião, classe social) e todos os tempos históricos. Ao mesmo tempo, colocá-la em uma concepção de construção histórica e social implica em compreender a heterogeneidade da infância e da criança em relação ao tempo histórico e contexto social em que está inserida. Em outras palavras, nessa segunda perspectiva, foco da SI, ter infância e ser criança são experiências completamente diferentes de acordo com sua cultura, etnia, classe social e demais fatores inerentes ao contexto de existência dessa(s) infância(s), o que influenciará todo seu modo de vida e a educação a elas fornecida.

No âmbito brasileiro, levando em consideração esta pluralidade de contextos que abarcam as concepções de infância(s), a SI tem seu estudo muitas vezes voltados para temas como “desigualdade social e marginalidade cultural; gênero, indicadores de desempenho escolar e de desigualdade social; concepção de criança e infância; educação infantil concepção curricular, história e políticas públicas, jogo e brincadeira e relações étnico-raciais” (Abramovich; Moruzzi, 2016, p. 30). Não obstante, partindo dos citados temas objetos de estudo da SI e considerando a infância como construto socio-histórico sujeito a individualidades inerentes ao contexto, a própria ideia de “sujeito dotado de direitos”, atribuída às crianças contemporâneas, também subordina-se a estas individualidades contextuais. Dessa forma, questiona-se: diferentes infâncias possuem os mesmos direitos?

Buscando responder a este questionamento, no intento de manter, na medida do possível, o vínculo entre uma infância plural e uma criança dotada de direitos, o presente artigo remonta ao século XIX, para o embrionário Direito da Infância. Durante o nascimento do Direito da infância, no final do Século XIX, as crianças em situação de pobreza eram estigmatizadas como portadoras de uma patologia que as tornava propensas ao mal e à criminalidade. Isso, de acordo com o citado Direito da Infância, justificava-se pela relação de mútua influência de perigo no qual a criança estava envolvida. Em outras palavras, as crianças estavam em perigo, em razão do meio em que estavam inseridas, bem como as famílias incapazes de criá-las com boa índole e moralidade, ao mesmo tempo em que essas crianças ofereciam um perigo para a sociedade, visto que sua criminologia patológica congênita as tornava criminosas em potencial (Cavichioli, 2019).

Neste cenário, a criança era vista como um ser que necessitava de cuidado e proteção, uma perspectiva que surgiu na transição da sociedade feudal para a capitalista em que, com o nascimento da burguesia, a criança assumia o personagem que representava o futuro da família (Nolasco, 2020). Assim sendo, cabia ao Estado gerenciar a tríade de interesses em torno da criança em risco: o da família que deveria querer o melhor futuro possível para sua criança; o da sociedade que deveria ser protegida dessa criminalidade em potencial; e o da criança que necessitava de proteção, cuidado e educação. Para tal, o Estado utilizou-se de uma diluição penal, mudando seus métodos punitivos para educativos. Sua justificativa era de que a prisão era desmoralizadora para a criança (menor de 16 anos) e que a esta, como ser em formação, portanto mutável em

hábitos e ideais, não caberia a mesma pena imputada a um adulto já irredutível em seus maus hábitos e condutas (Cavichioli, 2019).

Nesse sentido, a medida tomada com os infanto-infratores era transferida do âmbito penal para o âmbito educacional, das prisões para patronatos e outros locais afastados da área urbana onde as crianças eram vigiadas e educadas por famílias tidas como de boa índole e moralidade ilibada. Para além disso, os juízes passaram do papel de julgadores algozes para pacientes e bondosos ouvintes, dispostos a conhecer a criança e sua patologia criminológica e ajudá-la, bem como a sua família, a trilhar o bom caminho. Dessa forma, o Estado gerenciava a tríade de interesses (criança, família e sociedade), colocando-se em uma posição de salvador da sociedade e protetor da criança em perigo (e perigosa) (Cavichioli, 2019).

É o perigo moral a bússola da justiça da infância, o perigo do qual a sociedade é vítima em virtude das crianças e das famílias perigosas e também o perigo do qual as crianças são vítimas em virtude de pais moralmente perigosos (Cavichioli, 2019, p. 43).

Ao estabelecer uma análise por meio de uma perspectiva crítica ao neoliberalismo, defronta-se com um Estado que descentraliza sua responsabilidade no que tange às condições de vida e futuro das crianças mencionadas. Tal descentralização caracteriza-se pelo diagnóstico de uma patologia criminológica congênita na criança pobre, colocando sobre esta a total responsabilidade pelo meio em que ela está inserida, desconsiderando que este meio é gerado por um Estado que mantém e é mantido por um sistema que acentua as desigualdades sociais, proporcionando uma disparidade de oportunidades e qualidade de vida. Por outro lado, contrariando ironicamente o ideário neoliberal, o Estado centraliza em si o papel de grande herói salvador e protetor dos direitos e da segurança infantil, por meio de um Direito da Infância que educa ao invés de punir, protegendo ao mesmo tempo a família, a criança e a sociedade.

Para além disso, esta embrionária Justiça da Infância tinha a função de garantir o controle da classe menos abastada pela classe proprietária, funcionando como um mecanismo de manutenção e reprodução do sistema capitalista vigente e do domínio por parte da classe hegemônica. Esta função reprodutivista evidenciava-se pelas atividades nas quais as crianças eram inseridas nesses patronatos e áreas rurais, que as direcionam futuramente para profissões associadas à classe trabalhadora, como artesãos, agricultores, metalúrgicos, soldados, entre outros. Essa manobra de manutenção, além de garantir a reprodução e perpetuação de um modelo de dominação de uma classe sobre a outra, ao retirar as crianças da criminalidade, impedia que a classe operária, sem propriedades, viesse a atentar contra os bens da classe proprietária (Cavichioli, 2019).

Em contrapartida, conforme as supracitadas exposições de Nolasco (2020), as crianças oriundas da classe burguesa eram vistas como o futuro da família, tornando-se herdeiras no sentido mais amplo da palavra, seja dos bens da família, ou seja, de seus ideais, esperanças e hegemonia dentro da sociedade. Não obstante, em razão de seu ambiente de criação ilibado e munido dos mais altos padrões morais e de bons costumes, as crianças da classe dominante nasciam livres do patógeno criminológico descrito por Cavichioli (2019). Dessa maneira, dentro da ideia de proteção e cuidado, enquanto as crianças da classe trabalhadora deveriam ser protegidas dos perigos do patógeno a que

estavam expostas, as crianças hegemônicas deveriam ser protegidas dos riscos oferecidos pelos filhos da classe proletária.

Defronte a tais conceitos, observa-se que a criança passou por toda uma consolidação histórica e social para se constituir enquanto sujeito em nossa sociedade. Por meio deste percurso histórico-social, chega ao século XXI marcada pela forma neoliberal de conceber vidas, corpos, existências, forma essa caracterizada pela tradução dos indivíduos em papéis de consumidores e fornecedores, cobrados por produtividade e resultados e sujeitos à reprodução de um modelo de servidão e hegemonia. Compreende-se ainda que as concepções neoliberais de infância e criança são distintas (e extremamente excludentes e opressoras) a depender da condição social de existência daquela infância.

Dessa maneira, o presente artigo chega em seu último objetivo: compreender como as tão citadas concepções neoliberais de infância e criança impactam no modelo de educação institucional oferecido a este grupo social? De forma específica, de que modo o currículo é utilizado como ferramenta neoliberal de reprodução de um modelo hegemônico?

4 O papel do Estado e o currículo como território de disputa de poderes

Tendo em vista que os diferentes contextos sociais em que uma criança está inserida geram diferentes concepções sobre a(s) infância(s), torna-se visível a imagem de que o modelo neoliberal que baliza a organização do Estado lida de maneiras distintas com a educação institucional oferecida a este grupo da sociedade, o que fatalmente culmina em uma relação de poder. Desta forma, remonta-se à frase de Sampaio e Almeida (2021, p. 89), citada no começo deste texto ao indicar que “uma infância desejada articula-se em função de uma sociedade desejada”, o que pode ser observado através de uma análise das teorias do currículo.

Todavia, compreender as implicações do ideário neoliberal na propositura do currículo, o que se traduz na proposta de educação formal destinada a esta infância social e historicamente construída, bem como a esta infância desejada, implica na compreensão do papel do Estado, em âmbito nacional e internacional, no que tange à educação e às políticas educacionais. Esta implicação requer considerar o novo papel do Estado decorrente da reforma da década de 1990. No tocante à educação, esse novo papel trouxe consigo uma mudança na centralidade dos seus objetivos: enquanto na década de 1980 o foco era a democratização da escola por meio da universalização do seu acesso, os anos 1990 primaram pela produtividade e busca pela maior eficiência via autonomia da escola (Peroni, 2003). Podemos afirmar que a lógica neoliberal prospectava uma escola cujo ensino fosse medido pela qualidade (lê-se produtividade) da formação de alunos voltados à reprodução de um sistema que prima pelo individualismo e pela competitividade. Ademais, alocar essa eficiência ao nível da autonomia da escola, de forma neoliberal, traduz-se em uma instituição cada vez menos dependente do financiamento público, que deveria sustentar-se por si própria, de forma competitiva e/ou amparada por entes privados ou do terceiro setor.

Sob as demandas e exigências de organismos internacionais e um Estado classista, mínimo no que tange às políticas públicas sociais e máximo para o capital e seu modelo de acumulação, que almejam uma educação economicista, em que a escola é uma empresa, qual é o papel do currículo? Para responder ao questionamento retomamos as teorias

críticas e pós-críticas do currículo a partir das categorias de análise de hegemonia e reprodução e sobre os conceitos de biopoder e biopolítica.

Sobre a afirmação provocadora de reflexão de que “uma infância desejada articula-se em função de uma sociedade desejada”, Sampaio e Almeida (2011, p. 89) apontam a Pedagogia, em uma perspectiva crítica, como instrumento capaz de produzir, controlar e explicar conhecimentos no âmbito educativo-escolar para tornar as crianças indivíduos adaptados ao modelo social vigente ou sujeitos críticos e reflexivos, habilitados para transformar a sua realidade. Por conseguinte, dentro de um cenário neoliberal, a escola torna-se um ambiente de disputa de poderes e ideologias e palco das relações normatizadoras do biopoder, tendo o currículo como força motriz, seja para um agir transformador ou reprodutor.

Silva (2003, p. 15), ao discutir as teorias do currículo, nos provoca a pensar sobre “qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”, uma vez que, para o autor, o currículo busca modificar as pessoas relacionadas a ele. Em outras palavras, para além do ensinamento de conteúdos, o currículo busca formar, ideologicamente, aqueles que o acessam. Para o autor (idem) esta questão precede ao “o que?” que se refere unicamente à escolha dos conteúdos (também entendidos como “conhecimentos dominantes”) presentes no currículo. Em suma, no que tange especificamente à definição do que é o currículo dentro de uma perspectiva neoliberal, esbarra-se em um complexo arcabouço de teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. No tocante a estas, trata-se de correntes de estudo que visam compreender o currículo e seus componentes, cada qual analisando determinadas dimensões de acordo com suas perspectivas específicas. Para descrevê-las, o presente artigo baliza-se na questão “o que?” indicada anteriormente.

No âmbito das teorias tradicionais, o “o que?” é tido como status quo, ou seja, os conteúdos do currículo são inquestionáveis e a questão motriz para os estudos é “como?”. Em outras palavras, existe um aglomerado de conteúdos a serem ensinados e o foco é como ensiná-lo, portanto, as teorias tradicionais do currículo caracterizam-se por uma perspectiva tecnicista. Quanto às teorias críticas e pós-críticas, o “o que?” é traduzido para “por que?” Por que estes conhecimentos devem ser ensinados e não aqueles? Por que valorizar esta cultura e não aquela? A quais interesses atende o ensinamento especificamente destes conteúdos? Em suma, o que diferencia as teorias do currículo é a disputa de poderes, ou seja, enquanto as teorias tradicionais atuam em uma perspectiva tecnicista, as teorias críticas e pós-críticas buscam compreender como as relações de poder influem sobre o currículo (Silva, 2003).

Consonante ao ideário de escola e currículo como territórios de luta de classes e disputa de poder, não convém cair no simplório erro de restringir o currículo a uma definição de “conjunto de conteúdos a serem ensinados” mas, dentro de uma perspectiva marxista, e com base na bibliografia base deste texto, é válido estendê-lo para uma definição de conteúdos que não serão ensinados e para quem não serão ensinados. Refletindo sobre a ideia de uma infância que se articula de acordo com uma sociedade desejada (Sampaio; Almeida, 2021), entende-se que o currículo é uma das ferramentas para atingir essa sociedade desejada, e que este vem a atender os interesses hegemônicos da classe dominante.

Nesse contexto, a escola, por meio do currículo, assume a função de disseminadora de um consenso burguês, ou seja, transmite a ideia de que o modelo de produção, reprodução e acumulação capitalista, em todas as suas nuances, é o único modo de interpretação possível das possibilidades sociais e intelectuais. Para tal, a escola deve tornar legítima uma perspectiva técnica que responda e perpetue a configuração social vigente, bem como fazer tudo isso parecer natural (Apple, 2016). Dessa forma, torna-se evidente que diferentes infâncias recebem diferentes educações, o que se acentua na análise dos currículos vigentes entre instituições públicas e privadas.

Ao tratar especificamente do funcionamento da escola, em diálogo com as ideias de Foucault (1999), compreende-se que a estrutura da escola perpetua as relações de poder entre as classes. Por meio do que o autor (idem) chama de esquadramento espacial e de tempo, os alunos são, desde a tenra idade, habituados ao mundo do trabalho, uma vez que estes são dispostos enfileirados em espaços delimitados (mesas e cadeiras), permanecendo nesta situação por horas e realizando atividades dentro de tempos previamente estipulados. Para Foucault (1999), este esquadramento espacial, que delimita tanto o espaço quanto o papel dos sujeitos, reforça a individualidade (primazia do modelo neoliberal) e o esquadramento temporal impõe uma cobrança por produtividade. Desse modo, neste cenário de currículo enquanto disputa de poderes, compreende-se que o biopoder perpassa as dimensões do currículo oculto.

No tocante a esta dimensão do currículo, Apple (2016, p. 125) contribui para a discussão ao estabelecer que “para entender a relação entre o currículo e a reprodução cultural e econômica, teríamos de lidar mais profundamente com a manutenção e o controle de formas particulares de ideologia, com a hegemonia”. Segundo o autor (idem), para que esta compreensão se dê de forma ampla, é necessário passar pela análise do currículo em sua dimensão formal e no que o autor chama de “ensino oculto”, ou seja, os conteúdos, normas e valores que são implicitamente ensinados nas escolas e que não constam de nenhum documento formal. Ou seja, em diálogo às ideias de Foucault (1999), a propositura de Apple (2016, p. 27) é que as crianças são submetidas a um ambiente em que “[...] aprendem a lidar com um sistema em que há muita gente nas salas de aula, com os elogios e com o poder, [...] a falsear determinados aspectos de seus comportamentos para conformarem-se ao sistema de recompensas existentes na maior parte das salas de aula”. Nesse sentido, de acordo com Silva (2003), as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar eram as responsáveis por habituar as crianças e jovens às normas e condutas exigidas para uma boa adaptação na sociedade de trabalho capitalista, mais do que os conteúdos explícitos do currículo.

Em outras palavras, por meio do currículo oculto, as crianças das classes dominadas são normatizadas e habituadas a padrões de comportamento inerentes aos papéis de subordinação, enquanto as crianças das classes dominantes são, desde cedo, habituadas aos traços sociais próprios ao seu papel de dominação (Silva, 2003). Dessa forma, torna-se claro que existe uma relação entre o currículo oculto e as relações estabelecidas por meio do biopoder e da biopolítica, com o intuito de formação de um sujeito normatizado e que atenda a objetivos de uma classe dominante, com vistas à reprodução de um sistema.

Em suma, o currículo oculto, ao ser utilizado por educadores sem a devida consciência de suas dimensões, atua como ferramenta de reafirmação da lógica dominante, com um grande papel na formação de um consenso e de uma ideologia que não pertencem

à classe para a qual são disseminados. Este fenômeno, obviamente não de forma isolada, mas dentro de uma totalidade, garante a hegemonia e a reprodução do sistema, pois transmite a cultura da classe dominante e possibilita a compreensão do currículo formal enquanto uma ferramenta a serviço do movimento de hegemonia e reprodução. Torna-se assim um instrumento para a disseminação dos ideais dominantes, o que rompe com a concepção de um currículo e, conseqüentemente, uma educação neutra. Em outras palavras, o currículo está envolvido na atividade de garantir o consenso e obter hegemonia. Neste intento, quando se fala de uma escola enquanto território de disputa de poderes e dominação de uma classe sobre outra, o conceito de transmissão cultural e ideológica é de suma importância para as análises do currículo.

Retomando a ideia do discurso salvacionista utilizado pelos neoliberais, agora em diálogo com o excerto acima, cria-se uma política de universalização do ensino e uma Base Nacional Comum Curricular, que abrange tanto as escolas públicas quanto as privadas, expondo uma imagem de educação universal igual para todos os cidadãos, passando a ideia de que todos são vistos da mesma forma. Entretanto, ao analisar a referida base, depara-se com um modelo voltado ao ensino de habilidades e competências, meramente tecnicista, com o intuito de formar cidadãos qualificados para o mercado de trabalho, logicamente um mercado destinado à classe dominada. Em contrapartida, encontram-se as instituições privadas, também seguidoras desta mesma base comum, entretanto com possibilidade (e reais condições) de estenderem seu trabalho para além do que a base estabelece. Com relação a isso, Saviani (2016, p. 58) disserta que “[...] de nada adiantaria democratizar a escola [...] se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”.

Seguindo pela esteira de pensamento de Saviani (2016), chega-se à conclusão de que, em meio a toda esta disputa de poderes sobre o currículo, provenientes do ideário neoliberal, esta educação, esvaziada de seu conteúdo específico, acaba transformando a escola pública em um modelo mais sublime de uma inclusão excludente. Isto, pois, na mesma medida em que inclui grande parte da sociedade (referindo-se aqui à classe dominada), exclui este alunado de uma formação realmente humanizadora. Dessa forma, incluindo para excluir, busca-se tornar a escola um mero ambiente de reprodução da ideologia neoliberal, tendo o currículo como sua principal ferramenta.

4.1 A política de currículo brasileira: dos PCNs à BNCC

Discutidas as questões teóricas acerca do currículo e explicitadas as perspectivas sobre este para o presente artigo, faz-se necessário debater, ainda que minimamente, o documento que baliza o currículo da escola básica no Brasil. Até o presente momento, tem-se estabelecido neste artigo que as concepções de infância e criança variam de acordo com o contexto histórico e social em que estão inseridas, ou seja, ser criança e/ou ter infância são experiências diferentes de acordo com o tempo histórico e contexto social (inclusive de classe). Tem-se ainda uma visão de criança enquanto futuro da sociedade, sociedade esta que se baliza por um Estado que sustenta um modelo de acumulação que prima pela competição e pelo individualismo. Neste contexto, estabelecido o currículo enquanto um campo de disputa de poderes, como foi formulado e como está estabelecido

o documento curricular que norteia a educação básica no Brasil? Neste tópico, o presente artigo busca, ainda que minimamente, responder a esta pergunta, uma vez que se busca compreender o impacto do neoliberalismo sobre o currículo, em específico, sobre o documento curricular vigente no Brasil.

A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) perpassa a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.934/96 que, após tensões e interesses conflitantes durante o processo de sua elaboração, foi aprovada em 1996 em uma perspectiva que refletia um Estado neoliberal. Neste contexto, as políticas educacionais a partir de 1995, que, como já citado, davam respostas a organismos internacionais, tinham como interlocutores representantes do capital, como o Instituto Herbert Levy, que propunham ideais inspirados nos casos do Chile e da Inglaterra, palcos de grandes experiências neoliberais. Alinhadas ao posicionamento do Banco Mundial, em defesa de uma educação voltada à produtividade, estas políticas endossaram a lógica neoliberal e propuseram um sistema de avaliação, o que colocava as escolas em um cenário de competição por uma boa reputação (Peroni, 2003).

Nesta esteira neoliberal, para além da disseminação e reprodução ideológica, a presença da classe dominante nos processos decisórios da educação representa um investimento, uma vez que se formariam ali seus trabalhadores cada vez mais produtivos e dominados sob seus ideais, conformados com sua lógica. Em outras palavras, a educação torna-se um bem de produção e não apenas de consumo (Oliveira; Almeida, 2009). Isso somado ao fato de que, com a universalização da educação e, sob a bandeira da prioridade da educação básica, o fenômeno “escola” abrange uma grande parte da população (em formação) por um grande período de suas vidas, o que forma um efeito de alcance a nível nacional, justifica o interesse do setor privado na direção da educação.

No que tange à elaboração dos documentos curriculares, houve uma tentativa de democratização na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que o governo da época terceirizou este processo a um grupo formado por professores com exercício no ensino fundamental, especialistas, assessores e por consultores nacionais e estrangeiros. Todavia, este processo também foi criticado pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), pois não contou com especialistas e pesquisadores dedicados há muito tempo aos estudos específicos do currículo. Ademais, enquanto o CNE trabalhava na elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para um currículo mínimo, o Ministério da Educação (MEC) já assegurava o que não seria obrigatório (lê-se o que não seria ensinado) ao estabelecer parâmetros às editoras que produziam os livros didáticos (Peroni, 2001). Dessa forma, nota-se um movimento superficial de democratização no processo de formulação dos PCNs e DCNs, uma vez que, da forma como aconteceu, interlocutores como a escola básica, a universidade e a sociedade civil foram silenciados.

Nesse sentido, Girotto (2017) afirma que este silenciamento causou um efeito em que esta proposta curricular legitimou uma precarização do trabalho docente. Para além disso, de acordo com o autor (idem), tal precarização caracteriza-se pelo avanço nos cortes de investimentos e pelo sucateamento dos materiais e condições de trabalho, seguidos, à mesma medida, pela centralização da escola enquanto culpada pelo fracasso ou glorificada pelo êxito de uma proposta curricular da qual pouco ou nada participou de seu processo de elaboração.

Quanto à mão internacional na formulação dos PCNs, este processo fazia parte dos compromissos assumidos pelo Plano Decenal de Educação Para Todos de 1993, em resposta às exigências recebidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, em 1990. Para além disso, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) compreende o conhecimento enquanto saber fazer, saber usar e saber comunicar, o que reflete uma interpretação do saber em uma perspectiva instrumentalista e voltada a uma causa imediata. De acordo com Peroni (2003), os PCNs seguiram esta orientação e estiveram em vigência de 1998 a 2017 quando, a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, iniciaram-se as discussões sobre uma Base Nacional Comum Curricular.

No que tange especificamente à BNCC, sua formulação, tramitação, aprovação e implementação se deram em um processo repleto de consensos e dissensos, tensionado por uma disputa de poderes que culminou em três diferentes versões da Base. A formulação da primeira versão contou com professores da escola básica, universidades e consulta pública, já a segunda versão advém de sugestões recebidas durante as análises da primeira, realizadas durante seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Entre as duas versões, estavam os interesses privados que, encabeçados pela Fundação Lemann, buscaram especialistas do Common Core norte-americano para avaliá-las. Tal análise identificou oposições políticas entre as duas versões, o que culminou na elaboração de uma terceira versão do documento, aprovada em 2017 (Peroni; Caetano, 2019).

Entre a primeira e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular houve uma forte inflexão dos conceitos, em que esta última contemplava, sob uma ótica neoliberal, os direitos de aprendizagem e propunha um ensino baseado em competências e habilidades (Peroni; Caetano, 2019). Para além disso, a proposta de elaboração de uma base curricular comum para todo o território nacional já era parte das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, cujo objetivo era melhorar a qualidade da educação, sob a perspectiva de qualidade enquanto aumento dos resultados quantitativos em avaliações nacionais e internacionais (Giroto, 2017). Em outras palavras, torna-se claro que o objetivo por trás da formulação de uma base curricular comum centrava-se no atendimento à acirrada competitividade de uma educação globalizada, e não na construção de um saber crítico, reflexivo e científico voltado a uma transformação social.

Dessa forma, nota-se que os interesses do setor privado e a lógica neoliberal se faziam presentes no documento que norteava, e ainda norteia, toda a educação básica no Brasil, bem como houve, novamente, o silenciamento de importantes interlocutores em sua formulação. Ao partir de uma análise materialista, deparamo-nos novamente com a categoria da contradição, tanto no que tange à formulação da BNCC quanto à presença dos interesses privatistas presentes na versão aprovada do documento. Na formulação da primeira versão do documento encontram-se os interlocutores diretamente interessados em um documento que baliza a educação em território nacional, como professores, universidades e comunidade civil. Todavia, suas contribuições não foram levadas em consideração e formulou-se (e aprovou-se) um documento cujo conteúdo contribui diretamente para a precarização do trabalho desses interlocutores, o que caracteriza uma forte contradição. Já com relação aos interesses privatistas presentes no documento, a

contradição encontra-se no fato de que, ao invés de um currículo cuja primazia fosse o trabalho de uma escola com vistas à promoção do conhecimento científico e a transformação social, aprovou-se um documento cujo *modus operandi* de seu conteúdo forma sujeitos portadores de competências e habilidades que, uma vez inseridos na sociedade após sua formação, contribuirão apenas para a reprodução de um sistema que sustenta-se pela desigualdade social.

É necessário ressaltar que a análise dos conteúdos da BNCC não é objeto de estudo desse artigo, entretanto, ao identificar autores que fazem esta análise, como os citados neste item, percebe-se que o ensino de competências e habilidades sufoca o pensamento crítico e reflexivo. Por meio desta identificação, nota-se também uma cisão na educação das crianças, que tem como base a classe social, visto que o documento da BNCC será trabalhado de formas diferentes entre a escola pública e a privada. Com a BNCC na condição de um currículo mínimo, ou seja, que pode ser expandido a depender da escola, as escolas privadas assim o fazem, adicionando os conteúdos que julguem relevantes para a formação de seus alunos, enquanto as escolas públicas são estranguladas por cobranças referentes às avaliações de todos os níveis (municipais, estaduais, nacionais) e não conseguem tempo para trabalhar além do conteúdo mínimo estabelecido. Este cenário reflete um movimento de biopoder e biopolítica, em que os entes dominantes (e aqueles à seu serviço) definem não só como a vida deve ser vivida, mas também o tipo de formação e conhecimento a que os indivíduos terão acesso com base em sua classe social.

Ademais, com a proposta da BNC-Formação, Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de Brasil (2019), que estabelece diretrizes curriculares para a formação inicial de professores com Base na BNCC, formam-se os agentes que trabalharão na educação com base em um ensino que valor algum atribui ao pensamento crítico e o incentivo a transformação social, e garante-se a disseminação da ideologia dominante e a reprodução da sociedade atual. Ou seja, em um movimento de biopoder, normatiza-se não somente os conhecimentos que devem ser ensinados (e principalmente os que não devem ser ensinados), mas também como ensiná-los. Em outras palavras, fazem-se presentes os ideais neoliberais no documento que baliza uma educação básica que forma as classes dominadas para competirem por sua subsistência e ocuparem funções subalternas em um mercado de trabalho em que não tem espaço para todos; e forma as classes dominantes para ocuparem suas funções de dominação em um contraditoriamente restrito, porém amplo mundo do trabalho. Diante dos fatos explicitados, em suma, a BNCC é um documento curricular à serviço da reprodução do modelo societário vigente e o conhecimento torna-se um bem disponível àqueles que, no cenário de mercado, possam pagar mais.

5 Considerações Finais

Diante dos fatos acima discutidos, compreende-se que a sociedade hodierna baliza-se por um sistema econômico que prima pela liberdade individual, em sentido econômico e ideológico, em que cada ser social deve ser responsável pelo próprio sucesso, o que culminará no sucesso da sociedade como um todo. Neste sistema, em que a vida deve ser regida em um modelo de mercado e que preza pela mínima intervenção estatal na vida econômica dos cidadãos, as políticas públicas e até mesmo os direitos são resumidos a um

sistema de compra e venda, em que o acesso a esses direitos é diretamente proporcional à capacidade que um indivíduo tem de pagar por eles. Neste cenário, não se deve cair no equívoco de pensar o Estado mínimo enquanto ente passivo do sistema neoliberal, ou mesmo diminuído em seu poder. Ao contrário, deve-se pensar no Estado enquanto alicerce fundamental deste sistema que, por si só, não seria capaz de sustentar-se. Desse modo, o Estado nacional configura-se enquanto aparelho reprodutor do capitalismo em sua vertente neoliberal e se porta enquanto Estado mínimo para os direitos sociais e máximo perante o capital.

Por outro lado, encontra-se uma criança que passou por toda uma trajetória histórica, desde sua compreensão enquanto homem em miniatura até um ser social dotado de direitos e especificidades inerentes a esta fase do desenvolvimento humano, de tal maneira que veio a tornar-se inclusive campo de estudo. Neste sentido, esta criança depara-se com o supracitado modelo de Estado neoliberal e é impactada pela organização da sociedade que se orienta por essa lógica. Em outras palavras, esta criança depara-se com uma vida regida pelo mercado, de modo que o conceito de sua infância, bem como sua experiência e inclusive sua educação, serão definidos de acordo com sua classe social.

Com vistas à reprodução do modelo social vigente, sob uma perspectiva de criança enquanto futuro da sociedade, a infância é marcada pela disseminação da ideologia do Estado neoliberal que, tendo como ferramentas de controle o biopoder e a biopolítica, normatiza as condutas às quais estas crianças devem adaptar-se para atender às exigências do modelo de acumulação. Essa perspectiva atinge a educação na medida em que o currículo, enquanto território de disputa de poderes, também é permeado pela lógica neoliberal, tanto em sua dimensão formal, marcada pelo ensino de habilidades e competências que nada valorizam o saber crítico, quanto em sua dimensão oculta em que, as relações estabelecidas em solo escolar, são a própria materialização do biopoder. No que tange ao ensino de competências e habilidades, nota-se que o documento que baliza o currículo em todo o território nacional, a BNCC, é a materialização do currículo enquanto ferramenta de reprodução a serviço da classe dominante. Tal caráter reprodutivista acentua-se ainda quando analisada a proposta da formação de professores da rede básica com base nesta Base Nacional Comum Curricular.

Em conclusão, com vistas ao atendimento do objetivo geral e em resposta à problemática deste artigo, compreende-se que, sob a perspectiva capitalista neoliberal, a criança é vista como o futuro da sociedade e as políticas públicas educacionais voltadas a estas objetivam a reprodução do modelo societário vigente e o fazem, tendo como suporte, a escola, a educação e o currículo escolar. Dessa forma, em um modelo de sociedade que se aproxima do modelo de mercado, a experiência da infância, bem como a educação que se terá neste período da vida, será baseada na classe social.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância (Childhood in the contemporary world: questions for the sociological studies of childhood). **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 25-37, 2016.

ALMEIDA, H.; SAMPAIO, S. Infância e biopoder: o governo das crianças no neoliberalismo. **Synesis**, v. 13, n. 1, p. 77-96, 2021.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2016.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos editora, 1981.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: Ministério da Educação, 1993.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº2**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 17, n. 3, p. 343-357, 1997.

CAVICHIOLO, R. de S. **Duas famílias, duas leis**. 2019. 258 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito Curitiba, 2019.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

FERLA, G. B.; ANDRADE, R. B. A transição do feudalismo para o capitalismo. **Synergismus scyentifica**. v. 2, n. 1, 2007.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas. São Paulo, 2002.

GIROTTI, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, n. 30, p. 419-439, 2017.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. São Paulo: LVM editora, 2017.

- LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. *In*: FREITAS, M. C. (Org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 225–246.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- MARX, K. **O Capital - Livro 1: Crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- MORAIS, R. C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?**. [s.l.] Senac, 2001.
- NAGEL, L. H. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. *In*: NOGUEIRA, F. M. G. (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, p. 99-122, 2001.
- NASCIMENTO, C. Do; BRANCHER, V.; OLIVEIRA, V. A. De Construção Social do Conceito de Infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica Social Construction of the Childhood Concept: an attempt for historiography reconstruction. **Revista Linhas**, v. 9, n. 1, 2008.
- NOLASCO, L. R. **Infância(s) no neoliberalismo: perspectivas sobre o brincar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez editora, São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA, S. A. Z. P.; ALMEIDA, M. L. P. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, 2009.
- PAULANI, L. M. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, v. 8, n. 2, p. 115-127, 1999.
- PAULANI, L. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. , p. 67 - 107.
- PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. Xamã, 2003.
- PERONI, V.; CAETANO, M. R. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido em: 08 out. 2025
Aceito em: 07 jan. 2026