

## Os deslocamentos da noção de infância na racionalidade neoliberal: uma análise sobre as políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil

Amanda Porto da Cruz<sup>1</sup>

Maria Renata Alonso Mota<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo é um recorte de uma pesquisa que objetivou analisar os deslocamentos do conceito infância nas políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil. Para isso, foram analisados documentos oficiais que estão em vigor para esta etapa da Educação Básica: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017a). A realização dessa pesquisa se pautou na perspectiva pós-estruturalista, com as contribuições de Michel Foucault, sendo utilizado o governo como ferramenta analítica e a noção de governamentalidade como grade de análise. As análises dos documentos procuram evidenciar os deslocamentos da compreensão de uma infância de direitos, nas DCNEI, para a noção de uma infância competente, presente na BNCC.

*Palavras-chave:* Políticas Curriculares; Infâncias. DCNEI e BNCC; Governo; Governamentalidade Neoliberal.

### The displacements of the notion of childhood in neoliberal rationality: an analysis on contemporary curricular policies for childhood education

### Abstract

This article is an excerpt from a research that aims to analyze the displacements in the concept of childhood and its ways of educating it in contemporary curricular policies for the stage of Early Childhood Education. Towards this end, official documents that gain notoriety for this stage of Basic Education were analyzed: The National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education - DCNEI (2009) and the Common National Curricular Base - BNCC (2017a). The realization of this research was based on the post-structuralist perspective, with the contributions of the author Michel Foucault, using government as an analytical tool and the notion of governmentality as an intelligibility grid. The analysis of the documents highlights the displacements in the understanding of a childhood of rights, in the DCNEI, to the notion of competent childhood, present in the BNCC.

*Keywords:* Curricular Policies; Childhoods; DCNEI and BNCC; Government; Neoliberal Governmentality.

## Introdução

A infância vem ganhando lugar de destaque no cenário atual, sendo que hoje, as crianças são reconhecidas por suas especificidades, asseguradas através de seus direitos, ocupando um lugar de centralidade no que diz respeito à sua educação. Como marcos neste processo, podemos citar a Constituição Federal de 1988, que afirma a educação de zero a seis anos como um direito da criança e um dever do Estado (BRASIL, 2002), e a Lei de Diretrizes e Bases da

<sup>1</sup> Colégio Marista São Francisco – Rede Marista; Rio Grande – RS; amanda.mjnn@hotmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Rio Grande – RS; mariarenata.alonso@gmail.com.

Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96), que em seu texto passa a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

É nessa conjuntura que ocorreu a emergência de uma série de políticas públicas, em especial, curriculares, as quais buscam orientar as práticas pedagógicas e conduzir a conduta das crianças e docentes no ambiente escolar. Nesse sentido, é importante evidenciar como a infância vem sendo narrada, conduzida e produzida através dos documentos curriculares contemporâneos. Assim, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa<sup>3</sup> que tem a seguinte problemática: Quais deslocamentos são operados nas formas de compreender a infância nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009b) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017a)? Assim, temos o intuito de evidenciar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular vem configurando os sujeitos infantis, a ponto de produzir um determinado modelo infantil, pautado em uma racionalidade neoliberal.

No movimento de reconhecimento e valorização da Educação Infantil, percebemos que, por mais que os discursos atuais afirmem os direitos das crianças a partir de suas especificidades, há também outros discursos que buscam, cada vez mais, inserir esses sujeitos infantis como um vir a ser, um ser competente. Com o intuito de discutir alguns dos deslocamentos que são operados nas atuais políticas curriculares para a Educação Infantil, analisamos dois documentos curriculares que norteiam a Educação Infantil na Contemporaneidade. O estudo foi desenvolvido a partir das contribuições de Michel Foucault e autores que dialoguem com a perspectiva pós-estruturalista. O *corpus* analítico foi composto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Base Nacional Comum Curricular. Para qualificar as reflexões, também foram analisados o parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as DCNEI de 1999 e a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implementação da Base.

Ao longo do artigo, primeiro explicitamos os principais conceitos analíticos que operamos ao direcionarmos nosso olhar para os dois documentos curriculares em estudo. Após, apresentamos brevemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017a), mais especificamente no que tange às discussões

---

<sup>3</sup> Esse trabalho é fruto de dissertação.

relativas à Educação Infantil, com o intuito de situar ao leitor como estes documentos foram estruturados e conceituados. Por fim, buscamos evidenciar os deslocamentos com relação à infância nos discursos veiculados nos documentos em questão. Procuramos mostrar que nas Diretrizes há a configuração de uma infância de direitos, sendo assegurado o exercício de sua cidadania. Já na Base, podemos também enxergar esse conceito em operação, porém há uma ênfase para uma infância competente, pois a criança precisa aprender conhecimentos mínimos para se tornar um adulto que possa competir em uma sociedade alinhada à lógica da economia.

### **O governo como ferramenta teórico-metodológica e a governamentalidade como grade de análise**

O governo, bem como a governamentalidade, foram escolhas que permitiram pensar como a infância e seus modos de educá-la estão sendo produzidas e/ou conduzidas a partir de um determinado tempo histórico. O conceito de governo como ferramenta teórico-metodológica, possibilitou olhar para as formas como vêm sendo conduzidas as condutas dos sujeitos infantis nesse jogo de disputa que é o currículo. Já, o conceito de governamentalidade enquanto grade de inteligibilidade, permitiu analisar os deslocamentos no conceito de infância, que aparecem nos dois documentos analisados.

Podemos entender o governo como modos de conduzir e se deixar conduzir a conduta. Veiga-Neto afirma que “se compreendermos a educação como o conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, logo compreenderemos que ela ocupa um lugar de honra nos estudos sobre o governo” (2015, p.53). Assim, podemos entender o governo como uma forma de conduzir à docência e o currículo, por meio de políticas públicas que estão implicadas na produção de um determinado modo de ser criança. Destacamos que as políticas públicas curriculares são uma das estratégias de governo da infância, pois estes documentos instituem formas de ser e estar na sociedade.

É possível compreender o conceito de governamentalidade a partir de dois entendimentos. O primeiro diz respeito a uma racionalidade, ações, saberes, estratégias de governo, que permitem exercer o poder, por vezes, pela disciplina e, por outras, pela biopolítica, que tem como alvo a população. Conforme destaca Lockmann (2019, p.47), “Trata-

se, portanto, de como pensamos a ação de governar, ou ainda, de como as tecnologias de governo são empreendidas a partir de uma racionalidade política que as coloca em operação numa época dada”.

O segundo entendimento do conceito de governamentalidade é o estudo em que Foucault (2008) vai mostrar o processo pelo qual o Estado se tornou governamentalizado. Esse entendimento nos ajuda a compreender quais técnicas de governo são acionadas sobre os indivíduos, bem como as formas do exercício do governo sobre determinada população ao longo da história. Relaciona-se com o estudo desenvolvido por Foucault acerca do “deslocamento histórico que ocorreu nas formas de conduzir as condutas dos sujeitos e da população ao longo da história do Ocidente. Trata-se de uma história das artes de governar” (LOCKMANN, 2019, p.48). Assim, Foucault define o conceito governamentalidade no curso “Segurança, Território, População”, na aula do dia 01 de fevereiro de 1978, no Collège de France como o:

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (FOUCAULT, 2008, p.143-144).

É importante destacar que este estudo se pauta a partir do primeiro entendimento acerca da governamentalidade, ao compreender as formas de governo são operadas a partir de uma determinada racionalidade, que reflete nos documentos curriculares analisados, produzindo efeitos sobre a conduta dos sujeitos infantis. Nesta esteira, percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular estão imersas em uma determinada racionalidade, que utiliza algumas estratégias biopolíticas

de forma a conduzir a conduta dos sujeitos infantis. Essas estratégias configuram-se no âmbito individual e das políticas públicas e, assim, formam um determinado tipo de criança.

### **Políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil**

As políticas curriculares para a Educação Infantil percorreram caminhos que se relacionam com o processo de reconhecimento das especificidades da infância e da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Esse caminho, que envolveu disputas de poder, foi resultando na formulação de políticas públicas, sendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC fazem parte deste processo.

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram aprovadas em 1999 sendo que, no decorrer dos anos posteriores, foi sendo percebida a necessidade de sua revisão. A revisão das primeiras DCNEI ocorreu por meio de um processo de reflexão, tendo em vista as mudanças nos modos de vida e na legislação; nas formas de compreensão da infância; do currículo; e das práticas pedagógicas, percebidas ao longo dos 10 anos em que esteve em vigor. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil passaram, então, por um longo processo de discussão até serem instituídas como tal, em 2009, ocupando um lugar de destaque nos debates no campo da educação. Conforme afirmam Flores e Albuquerque:

É possível afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) na Resolução 05/09, foram originadas de um processo democrático de revisão das Diretrizes anteriores (Resolução CEB/CNE 01/99), visando promover uma maior participação da sociedade nas definições da política educacional para a área (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p.17).

Neste processo de construção, houve ampla participação das instituições, universidades, movimentos sociais, fóruns de Educação Infantil, professores e pesquisadores deste campo. Assim, o Parecer nº 20/09 resultou na Resolução CNE/CEB nº 05/09, aprovada no dia 17 de dezembro de 2009. Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o intuito de orientar o fazer pedagógico das creches e pré-escolas. Flores e

Albuquerque (2015) afirmam que:

Essas novas Diretrizes são recebidas na área no ano de 2009 como um marco importante na história da Educação Infantil brasileira, não apenas pelo seu conteúdo normativo e conceitual, que avança significativamente em relação à Resolução que a antecedeu, mas, também, pelo caráter democrático de sua elaboração, que ao longo de mais de um ano de trabalho envolveu entidades, órgãos e pessoas vinculadas à área. Considerando seu caráter mandatório em relação às propostas pedagógicas municipais voltadas à faixa etária em questão, é importante destacar algumas concepções norteadoras desse documento no que tange às definições indispensáveis no campo da Educação Infantil (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p.18).

Dessa forma, esse documento de caráter mandatório, busca reunir princípios, fundamentos e procedimentos para cuidar e educar as crianças nas creches e pré-escolas brasileiras. Ele define o que se caracteriza como esta etapa, defendendo os direitos infantis, permeando todo o fazer pedagógico, sendo que os princípios e direcionamentos apresentados no documento devem orientar as políticas, os currículos das creches e pré-escolas, bem como a formação de professores.

De acordo com a Resolução que institui as DCNEI, a criança precisa ser respeitada em sua individualidade e singularidade, como um ser social de direitos. Percebemos que esse documento legitima a infância, pautada na ideia de que a criança possui um papel social e constrói sua cidadania no espaço escolar, conforme trecho a seguir:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p.19).

Podemos afirmar que as DCNEI de 2009 contribuíram para o movimento que já se fazia presente na área, de consolidação e afirmação das especificidades e da identidade próprias da Educação Infantil, por meio de um currículo que se configura de modo diferente do que é proposto para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o currículo na Educação Infantil é constituído pelas práticas cotidianas, tendo como fio condutor as experiências das crianças.

Portanto, não são os conteúdos pré-estabelecidos, em listas formuladas para todas as escolas de Educação Infantil o que organiza o currículo, mas as experiências que se efetivam por meio das interações que são oportunizadas no cotidiano educativo. A partir destas concepções, a criança se torna o centro do planejamento, sendo que o professor é o mediador que precisa de intencionalidades pedagógicas para promover o desenvolvimento das crianças. Sendo assim,

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2009a, p.6-7).

É com essa noção que o docente vai planejar suas ações, a fim de respeitar os direitos das crianças, sua autonomia como sujeito ativo. Em consonância com estas compreensões acerca do cuidado e da educação de crianças na Educação Infantil, as Diretrizes apresentam três princípios que devem embasar as propostas pedagógicas, a saber: princípios éticos, políticos e estéticos.

É importante destacar, também, que as interações e as brincadeiras são consideradas os eixos prioritários do currículo. Para isso, é necessário, conforme o documento, que as crianças vivam suas diferentes infâncias, sendo este um dos seus direitos. Esse direito é desenvolvido nas diferentes linguagens no que tange à aprendizagem dos sujeitos infantis, respeitando suas diversas percepções sobre o contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido, a avaliação é um instrumento significativo para as professoras, para nortear as aprendizagens, repensar as práticas e observar os modos como as crianças se organizam e interagem. O documento salienta a importância do registro das aprendizagens das crianças por meio de portfólios, pareceres, documentação pedagógica, para que o Ensino Fundamental tenha ciência do desenvolvimento das crianças para uma transição significativa. Porém, é importante deixar claro que o documento defende que a Educação Infantil não tem um caráter preparatório.

Embora essa articulação com o Ensino Fundamental busque assegurar para as crianças a continuidade do processo de aprendizagem, o documento salienta que as experiências que as crianças vivenciam na Educação Infantil são distintas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Educação Infantil não se constitui preparatória, pois as especificidades desta etapa se diferenciam dos aspectos do Ensino Fundamental, ou seja, está em consonância com os debates e concepções construídas ao longo dos anos pelo campo da Educação Infantil.

Ainda com as DCNEI em vigor, em 2005, inicia-se um processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, abarcando também, a etapa da Educação Infantil. A BNCC, que teve sua aprovação em 20/12/2017 passou por um longo processo, que incluiu retrocessos durante a sua construção, levando em consideração diferentes momentos políticos neste período. Dessa forma, o processo de elaboração da BNCC foi distinto ao caminho de construção das DCNEI, pois, desde o início da sua formulação, foi sofrendo críticas e problematizações.

A Base já era prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e no PNE de 2014, mas foi a partir da lei nº 12.796 no ano de 2013<sup>4</sup>, que altera artigos da LDB, que começa a se pensar em uma Base para a etapa da Educação Infantil. Conforme aponta Mota:

A sinalização da necessidade de uma base comum para a construção do currículo da Educação Básica está prevista em alguns documentos legais do campo da educação brasileira. Desde a Constituição de 1988, essa sinalização já vem sendo pontuada de maneiras diferentes, referindo-se, geralmente ao Ensino Fundamental e Médio. No que se refere especificamente à Educação Infantil, a existência de uma base comum para o currículo só vai ser prevista em termos de legislação no ano de 2013. É no texto da Lei nº 12.796 de 04/04/2013 que a proposição de uma base comum para o currículo da Educação Infantil vai aparecer. Uma das portas de entrada para tal sinalização é a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica a partir dos quatro anos. De forma a adequar a Lei de Diretrizes e Bases à Emenda Constitucional nº 59, foi aprovada a Lei nº 12.796 de 04/04/2013, que altera alguns de seus artigos (2019, p.02).

Então, antes mesmo de ocorrer a sua elaboração, a BNCC já ocupava um lugar nas discussões e dividia opiniões: se, por um lado, alguns acreditavam que ela pudesse contribuir para alinhar a educação, por outro, muitos questionavam a finalidade de um currículo unificado

---

<sup>4</sup> BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 12736, 04 de abril de 2013. Brasília, DF, 2013.



para todas as regiões do Brasil. Nesse movimento, ao iniciarem em 2015 a construção deste documento, se instaurou um campo de disputa e descontinuidades ao longo do processo. No caso específico da etapa da Educação Infantil, correram retrocessos não só com relação à metodologia, mas também com relação às concepções apresentadas entre as três versões.

Inicialmente, o MEC nomeou os profissionais que faziam parte da comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular, em junho de 2015. Para a Educação Infantil, priorizaram por pesquisadores da área, como *Zilma* de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa, Sílvia Helena Vieira Cruz e Paulo Sérgio Fochi. Estas foram pessoas que contribuíram para pensar a construção da Base em diálogo com as DCNEI, levando em consideração a infância e suas especificidades aos modos de educá-las. Assim, em setembro de 2015, abriu-se espaço para as contribuições do público em seu portal, para que houvesse a participação da população.

Em abril de 2016, a segunda versão da BNCC foi publicada, dando início aos Seminários Estaduais. Foram realizados 27 Seminários, organizados e articulados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O objetivo desses Seminários foi receber contribuições relevantes de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições, de forma a contemplar a sociedade como um todo. A segunda versão da BNCC, dá ênfase à pluralidade, desde sua capa de apresentação à transparência aos nomes de todos os profissionais que contribuíram para sua elaboração. Conforme aponta o próprio documento:

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização (BRASIL, 2016, p.24).

Na parte referente à Educação Infantil, nesta versão da BNCC, ainda que pudessem ser realizadas críticas com relação à necessidade de uma base comum, era possível perceber uma grande articulação com as proposições das DCNEI, dando ênfase a uma larga discussão com os conceitos de cuidar e educar, direitos de aprendizagens, e campos de experiências.

Porém, a Base sofreu impactos, uma vez que ocorreu descontinuidade no processo de

sua elaboração. Com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, iniciou-se uma série de alterações no processo de construção, sendo que os interlocutores do campo da Educação Infantil que participaram da elaboração inicial do documento foram dispensados, dando lugar para o setor privado, organizações empresariais e ONGS, o que resultou na desconstrução de concepções e princípios, bem como, enfraquecendo as articulações estabelecidas com as DCNEI até então. Como sinaliza Mota, estas mudanças acarretaram mudanças significativas:

Um dos aspectos que chama a atenção diz respeito às concepções. A versão final da BNCC, que foi aprovada em dezembro de 2017 suprimiu cerca de 10 páginas de texto referente à etapa da Educação Infantil, em relação à segunda versão. Essa diminuição parece ser significativa, tendo em vista que os aspectos que foram retirados apresentavam concepções relevantes sobre a Educação Infantil. Essa supressão de páginas ocasionou um aligeiramento no detalhamento das discussões acerca das concepções de Educação Infantil, desenvolvimento e aprendizagem (MOTA, 2019, p.2).

Com tais mudanças, a ênfase a partir de então, passa a ser as competências e habilidades, os objetivos de aprendizagem, no caso da Educação Infantil. No dia 6 de abril de 2017, foi apresentada a terceira versão da Base com relação à Educação Infantil e Ensino Fundamental em audiências públicas por região. Foi um processo de pouca discussão e sem a participação ativa dos pesquisadores da área, da Educação Básica e das diferentes entidades de representação nacional. A capa do documento também é alterada, e a ideia de pluralidade dá lugar a blocos geométricos padronizados.

A terceira versão foi aprovada pelo CNE, sendo homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho em dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular em todo território nacional. A BNCC propõe definir os conhecimentos pertinentes ao longo da trajetória escolar. De acordo com o então Ministro da Educação, a BNCC:

estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2017a, p.5).

Neste trecho, podemos perceber de forma explícita o respaldo pelos direitos dos sujeitos dentro da lógica neoliberal. O currículo, nesse sentido, tem o intuito de promover aos estudantes uma “adequação” universal a partir de um conjunto de aprendizagens mínimas. A BNCC, estabelece os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, por meio da definição de competências e habilidades. Segundo o documento, é o currículo que irá determinar como esses objetivos serão alcançados, fazendo com que o professor possa escolher qual é a melhor forma de desenvolver. Nesse sentido, o documento apresenta, em sua estrutura, 10 competências gerais para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Ensino Médio).

Para tanto, essas competências gerais buscam assegurar que os estudantes obtenham desenvolvimento social, emocional, cognitivo, comportamental e humano a partir destas 10 competências no decorrer da vida escolar. O documento explicita, a ênfase nas competências, como forma de delimitar saberes mínimos, que devem “saber fazer”, como elucida o trecho a seguir:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017a, p.13).

Para a etapa da Educação Infantil, são adotadas três estratégias no documento: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o documento apresenta na parte da Educação Infantil, de forma breve, uma discussão histórica, citando algumas leis e documentos que possibilitaram a construção de uma Base para o campo educacional. Em sua versão final, as articulações com as DCNEI são mais restritas, sendo que destacaremos duas delas. A primeira diz respeito à criança, que é definida como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina,

fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2017a, p.17).

A BNCC, também reafirma os dois eixos estruturantes do currículo apresentados pelas DCNEI, quais sejam, as “interações e brincadeiras”. Defende que ao desenvolver estes eixos é possível perceber a “expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017a, p.35). Assim, a BNCC justifica que, a partir dessa ideia, se pensou em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A segunda estratégia adotada na BNCC com relação à Educação Infantil são “os campos de experiências”. Estes buscam articular com as interações e brincadeiras, tendo em vista que, ao promover esses direitos por meio das experiências, propõe aprendizagens e desenvolvimento. De acordo com o documento, os campos de experiências se “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017a, p.38). Assim, são saberes e conhecimentos que as crianças necessitam desenvolver ao longo desta etapa, em cada campo de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traço, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ao definir estes campos, a Base tenta se articular com a terceira estratégia, que são os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil”, apresentados por faixa etária, de forma sistematizada a partir dos campos de experiência, as aprendizagens essenciais que as crianças precisam obter. Para tanto, o documento apresenta 5 quadros salientando as diferentes especificidades. Nesse sentido, a Base vai definir que:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem desenvolvimento (BRASIL, 2017a, p.44).

A partir desta articulação dos campos de experiência com os objetivos de aprendizagem, que são definidos para cada faixa etária, para todo o território nacional, podemos inferir que a ideia dos campos de experiência fica enfraquecida. A noção de currículo mínimo cada vez mais se acentua para esta etapa, formando campos de disputa, problematizações e discussões. Dessa maneira, a BNCC estabelece mais um dispositivo de governo ao produzir verdades, engendrando efeitos nas condutas dos sujeitos, pautadas em uma governamentalidade neoliberal.

Nesse sentido, o currículo na Educação Infantil, a partir do olhar da governamentalidade, produz subjetividade diretamente e indiretamente sobre a população infantil. Segundo Bujes (2015), a relação entre a governamentalidade neoliberal e a educação se institui “como um dispositivo privilegiado de constituição não só do sujeito moral, do agente reflexivo que forma esse corpo político, tornando-se, ela mesma, um laboratório de práticas de regulação moral” (p.270). A infância se torna alvo para esta racionalidade e, assim, dentro dessa ótica, passa ser um investimento a longo prazo.

### **De uma infância de direitos para uma infância competente**

Nesta seção, pretendemos evidenciar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC vêm configurando os sujeitos infantis. Consideramos que os dois documentos curriculares vêm apresentando as crianças como sujeito de direitos, embora percebamos que há um deslocamento entre as DCNEI e a BNCC para uma configuração de sujeito competente, o qual explicitaremos ao longo desta seção.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em diversos momentos enfatizam o conceito de sujeitos infantis como portadores de direitos. O trecho a seguir, do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, afirma isso ao dizer que:

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por

creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 2009a, p.1).

Diante do excerto acima, percebe-se que o documento vai legitimar o espaço escolar como um direito a todas as crianças, resultado de um processo de discussão, de tal modo que a oferta se amplia para esta etapa. Assim, percebemos uma estratégia de governo da população infantil, pois, quanto mais cedo investir na criança para estar na escola, menos o Estado vai interferir futuramente. “Nessa lógica, estar fora da escola, da assistência social ou do mercado de trabalho torna-se perigoso, pois mantém os sujeitos fora do alcance das ações do Estado. Estar incluído, portanto, é estar numa condição passível de ação governamental” (LOCKMANN, 2020, p.70). Nesse sentido, busca-se capturar estes sujeitos para diminuir seus riscos futuros, torná-los governáveis e, assim, o Estado passa a ter uma grande responsabilidade desde muito cedo para sua administração. Nesta lógica, de acordo com Bujes:

frequentar as instituições de Educação Infantil, ter acesso a elas, é visto, nesta lógica, como um primeiro passo para a permanência no sistema escolar, para a possibilidade de uma progressão bem-sucedida e para a garantia de um direito de igualdade presente nos dispositivos legais do país, constituindo uma estratégia de redução de riscos. Por outro lado, podemos convir que colocar-se ao abrigo institucional (garantir a inclusão) possibilita que as crianças [...] sejam alcançadas por estratégias de governo, cuja finalidade é conduzir-lhes a conduta, coisa que se torna possível pela sua participação no sistema educacional (2010, p.170).

Segundo a autora, a participação das crianças no sistema educacional é uma estratégia de governo através do exercício do direito, pois “a constituição do sujeito de direitos é justamente o que permite ao Estado torná-lo governável” (LOCKMANN, 2020, p.70). O excerto a seguir explicita como esse discurso com relação ao direito vem sendo relacionado às crianças, bem como o processo pelo qual a infância passou pelas políticas públicas para ter o uso de sua

cidadania respaldado.

Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara que ‘É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão’. Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato sensu) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente (BRASIL, 2009a, p.9).

Ao visualizar as considerações acima, o documento legitima que o dever da família, do Estado e da sociedade vai para além de se preocupar com a sua saúde e bem-estar. As crianças passam a ter o direito de exercer sua função social, por meio do respeito a sua cultura, aos seus saberes e a sua liberdade de expressão. É nesse sentido que Gallo (2015, p.331) afirma que: “A instrumentalização da infância, no âmbito do cuidado, opera uma mudança de foco: de uma cultura da maternidade para o uso de um direito, a ser garantido pelo Estado. Nesse contexto, a criança passa a ser, perante o Estado, um ‘ser de direitos’, isto é, um cidadão”.

As contribuições do autor nos ajudam a entender o quanto as políticas públicas da década de 1990 afirmam esse direito da infância e, assim, possibilitam uma outra forma de olhar para as crianças. Nas primeiras formas de atendimento às crianças menores de seis anos, a escola era direito das mulheres trabalhadoras. Como resultado de lutas e embates, a partir do final da década de 1980, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, percebe-se uma outra compreensão para a infância, pois a criança passa a ser percebida como sujeito de direitos. É nesse exercício da cidadania que Gallo, levanta uma hipótese de que há em curso no Brasil, desde a década de 1980, uma *governamentalidade democrática*, sendo que:

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas

e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e não a submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. Percebe-se que, nessa microfísica de relações, nada há de ideológico. A liberdade, por exemplo, não é tomada como objeto de uma defesa ideológica, mas peça fundamental no funcionamento da máquina social (GALLO, 2015, p.337).

Nesse sentido, a Educação Infantil proposta pelas DNCEI passa a buscar um indivíduo que progrida através do exercício da sua cidadania a longo prazo. Nesse sentido, o excerto a seguir explicita a ideia de currículo que coloca as crianças como centro do planejamento pedagógico a partir da configuração de direitos:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p.1).

Esse direito, a partir das brincadeiras e interações, pautado em um protagonismo das crianças, produz um determinado tipo de sujeito que exerce a cidadania. Nesta perspectiva, os currículos precisam garantir as especificidades das crianças por meio da vivência de experiências nas instituições de Educação Infantil. Como evidente até aqui, a expressão da infância como “sujeito de direitos” é algo recorrente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As DCNEI, configuram-se como uma estratégia produtiva que consolida reivindicações e conquistas das pesquisadoras e dos grupos de pesquisa, de diferentes movimentos da sociedade, como por exemplo, dos Fóruns de Educação Infantil e do Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil. – MIEIB.

Esse discurso também é reiterado na Base Nacional Comum Curricular ao defender que as instituições de Educação Infantil propiciem às crianças meios para exercer sua cidadania. Em um primeiro momento, a BNCC dialoga com as DCNEI ao dizer que as instituições têm o intuito de buscar ampliar o repertório social das crianças, para que possam exercer seus direitos, logo, vivenciar sua cidadania.



Porém, notamos um deslocamento no que diz respeito ao sujeito de direitos expresso na BNCC, pois nela começa a se alargar esse conceito, ao instituir no documento os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, estabelecendo as especificidades que precisam ser asseguradas para as crianças se desenvolverem e cumprirem o seu papel de cidadãos. Dessa forma, o documento estabelece seis direitos, conforme explicitado na seção anterior, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. Os seis direitos constituídos pela BNCC têm o intuito de proporcionar “condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017a, p.35). Assim, este parece ser o elo que une os dois documentos no que diz respeito ao conceito de “sujeito de direitos”, pois ambos buscam legitimar os sujeitos infantis como cidadãos.

Mas na BNCC, diferentemente do que percebemos nas DCNEI, essa centralidade do sujeito de direitos vai ganhando outros contornos, ao proporcionar um alinhamento ainda maior com a governamentalidade neoliberal, pois, agora, o sujeito precisa ser investido, disposto a aprender e “isso tudo aponta para o fato de que a governamentalidade é máxima, no neoliberalismo” (VEIGA-NETO, 2000, p.203). Percebemos que na BNCC, há uma incursão na governamentalidade democrática para dar vazão ao conceito de sujeito competente instituído pelo documento.

A BNCC promove uma ênfase em outros elementos, para além do acento no sujeito infantil de direitos. Percebemos, então o acirramento da governamentalidade neoliberal se expandindo cada vez mais para o sistema educacional, se associando a conceitos como competências e habilidades. Nessa lógica, busca-se produzir um sujeito infantil competente através da política curricular, priorizando a vida individual. Nesse mesmo sentido, a Base, em um contexto geral, vai definir que:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão ‘competências e habilidades’

deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017b, p.4-5).

Segundo o excerto explicitado acima, a BNCC vai definir que “competências e habilidades” equivalem a “direitos e objetivos de aprendizagens”, porém, percebemos que o direito configurado aqui se traduz em direito a aprender e ser competente. A criança continua possuindo direitos, tanto que esta afirmação é reiterada na BNCC. Mas esse direito se desloca e assume outra conotação, pois a ênfase na BNCC está na produção de sujeitos que precisam desenvolver determinadas competências e habilidades para serem bem-sucedidos, reflexo da racionalidade neoliberal em instância máxima. Ora, se nas Diretrizes ficava evidente a produção de um sujeito infantil que é assegurado pelo direito a exercer sua cidadania, e em uma dimensão coletiva do social, agora as estratégias de governo se fortalecem ainda mais a partir de competências e habilidades, fragmentando o social e se focalizando de forma única e exclusiva no sujeito individual. Esses são os extremos dos processos de individualização contemporânea.

Portanto, se afunilam as formas da conduta dos sujeitos através do documento, ao instituir saberes mínimos que precisam ser atingidos desde a tenra idade, para logo entrarem no jogo econômico e terem aportes necessários para a competição. “Nesse quadro, a capacidade em competir torna-se um elemento da maior importância pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte” (VEIGA-NETO, 2000, p.199).

Conforme as contribuições de Veiga-Neto, a lógica econômica do Estado neoliberal produz a expansão de uma cultura capitalista para todas as camadas sociais e, mais especificamente, vai defender o investimento do capital humano desde a infância. A defesa da liberdade passa a fazer sentido na vida da população, na qual o sujeito é livre para fazer suas escolhas nesse jogo de competição, embora ele próprio precise fazer as melhores escolhas estipuladas por essa racionalidade. Gadelha, ao fazer referência à governamentalidade neoliberal ressalta que:

Tendo na economia e no mercado sua chave de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se,

em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, literatura de autoajuda etc. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência (GADELHA, 2009, p.177-178).

A partir da emergência do capitalismo foi possível uma outra atribuição para a governamentalidade. Conseqüentemente, o dispositivo de subjetivação dos sujeitos imersos nessa relação é colocado em operação e, assim, é possível governar para gerir a população em sociedade dentro de uma racionalidade neoliberal, com investimento em capital humano. De acordo com Gadelha (2009), para a teoria do capital humano:

as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê produzindo, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo(e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e os outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (GADELHA, 2009, p.177).

Conforme Gadelha (2009), esse conceito implica nas formas de compreender a conjuntura do neoliberalismo e estabelece novas estratégias de governo. A retomada desse conceito, possibilita-nos fazer algumas aproximações e relações da conjuntura neoliberal com as políticas curriculares contemporâneas para a infância. A BNCC acentua ainda mais essa lógica ao dar ênfase às competências e habilidades, instituindo para a etapa da Educação Infantil *os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento*.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017a, p.42).

Essas aprendizagens vão produzir uma estratégia de governmentação, a qual vai priorizar ainda mais o investimento na população infantil de forma individual. Diante desse direcionamento de um sujeito que precisa projetar sua vida para o futuro, vão ocorrer determinados processos de subjetivação para que as crianças façam parte desse jogo econômico que a vida neoliberal vai proporcionar. E a escola não escapa da mira do governmentação, pelo contrário, ela vai ser um instrumento fundamental no neoliberalismo para produzir o sujeito que se quer através também das políticas curriculares. Como afirma Veiga-Neto:

Uma pergunta logo se coloca: em termos gerais, quais (seriam) os objetivos da escolarização na e para a lógica neoliberal? De certa forma, isso já foi respondido? criar/moldar o sujeito-cliente. Mas essa novidade não implica, necessariamente, a demissão daquele grande objetivo que norteou a escolarização da Modernidade: conforme já referi, a escola foi pensada – e ainda vem funcionando – como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar, a maior encarregada pela ampla normalização das cidades modernas (VEIGA-NETO, 2000, p.2006).

Diante das reflexões e problematizações realizadas ao longo desta seção, destacamos o deslocamento do sujeito de direitos para o sujeito competente atrelado a estas políticas curriculares contemporâneas. Nas DCNEI, vemos a ênfase no exercício da cidadania e dos direitos pelas crianças, mas na BNCC, como procuramos mostrar, esses direitos vão se alargando, se transformando em competências individuais que cada sujeito precisa adquirir. Com tal ênfase, no contexto bem recente, estamos perdendo alguns direitos que tinham sido conquistados ao longo das décadas, principalmente a partir de 1990. E a BNCC é um exemplo disso, pois no momento em que ela estabelece determinados objetivos de aprendizagem que devem ser aprendidos por todas as crianças da Educação Infantil de todas as regiões do Brasil, caminha-se na direção de um currículo mínimo para esta etapa da Educação Básica. Com isso, exclui-se, por exemplo, as diferenças locais.

Podemos dizer, então, que atualmente, o próprio neoliberalismo está se reconfigurando, passando a assumir contornos conservadores. Ao encontro desse contexto, é pertinente destacar o estudo que Lockmann (2020) vem desenvolvendo. Segundo a autora, nos dias de hoje se percebe em operação uma governamentalidade neoliberal conservadora<sup>5</sup>, pois se prioriza determinadas formas de condução, grupos, discursos, famílias em prol da exclusão de outros.

Então, podemos pensar que: Se por um lado, a governamentalidade neoliberal democrática converteu a inclusão na regra máxima de condução das condutas, pois todos precisavam estar incluídos para tornarem-se cidadãos e, portanto, alvo das ações de governo, por outro lado, a governamentalidade neoliberal conservadora não faz desaparecer a inclusão, mas junto com ela, aciona também a exclusão como fundamento de algumas das práticas de governo, que amparam-se, ainda, no preceito do direito (LOCKMANN, 2020, p.72).

Ao perceber alguns indícios do funcionamento de uma racionalidade neoliberal conservadora, é possível ver novas estratégias de governo que estão se delineando, e que vão sendo percebidas nas políticas públicas mais recentes. Ainda que a noção de direito não se apague, ela perde força pois outras premissas neoliberais conservadoras estão sendo delineadas neste momento.

### Considerações finais

Foi possível compreender que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil produzem discursos que configuram a infância como sujeito de direitos para o uso de sua cidadania, atrelada a concepções de uma governamentalidade democrática. É preciso investir na infância para que ela experimente de forma individual e coletiva as brincadeiras e interações – eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil e que flexibilizam a docência nesse contexto. Para fazer viver a população infantil, é preciso que se governem as crianças para

---

<sup>5</sup> Lockmann desenvolveu um outro estudo, em que aborda essa nova configuração da governamentalidade neoliberal como sendo fascista em seu texto “Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização”. Neste artigo, preferimos utilizar o conceito de governamentalidade neoliberal conservadora também empreendido pela autora, tendo em vista que estamos em processo de compreensão destes deslocamentos que estão ainda se delineando. Cabe ressaltar que isso mostra o quanto nós estamos neste momento passando por uma reconfiguração no que diz respeito a um deslocamento dentro da própria racionalidade neoliberal.

aprenderem a serem autônomas, para realizar suas próprias escolhas e preferências, através da sua liberdade. É diante desse contexto que as crianças são governadas ao se subjetivarem com as práticas estabelecidas por esse documento, com ênfase na infância no presente.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular acentua o acirramento da lógica neoliberal para o governo das infâncias. É explícita a configuração de uma noção de sujeito infantil competente, que precisa aprender para aprender determinados conhecimentos para que possa competir. A criança, nesse contexto, é o alvo do capital humano, pois ela precisa ser investida para vir a ser e atingir a expectativa de aprendizagens individuais mínimas para colocar em funcionamento o neoliberalismo ao extremo, diante dos princípios econômicos que entram em cena no campo educacional. Para que isso se efetive, é preciso aprender a investir em si mesmo, a partir das competências e habilidades, responsabilizando o sujeito pelo seu sucesso ou fracasso.

O documento vai dar ênfase em uma infância que aprenda conhecimentos mínimos para se preparar para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, há um controle docente maior, ao pré-estabelecer objetivos de aprendizagens que as crianças precisam atingir em um período estipulado por faixa etária. Estabelece-se assim, um currículo mínimo para a Educação Infantil, que precisa estar presente em todas as regiões e contextos do Brasil. Caminhando na direção de uma padronização do currículo, exclui as diferenças locais de cada instituição educativa. Temos aí uma grande conexão com a governamentalidade neoliberal. Mas esta conexão vai nos dando alguns indícios de que ela vai assumindo outros contornos, mostrando-se extremamente conservadora.

A partir das reflexões que fizemos ao longo deste texto, foi possível compreender um deslocamento macro aos olhos da governamentalidade. Nesse sentido, afirmamos que não existe apenas um neoliberalismo. A governamentalidade neoliberal vem se (re)configurando em um contexto bem atual e recente, para uma governamentalidade neoliberal que vem se mostrando conservadora. Por isso, é necessário continuarmos realizando estudos que aprofundem o atual cenário que estamos vivendo, de forma a compreendermos estes deslocamentos que estão sendo percebidos na governamentalidade neoliberal.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, *Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parecer 20/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 10 jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Resolução nº 5*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009b. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 05 jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Segunda versão Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf>. Acesso em 02 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Resolução nº 2*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CNE/CP, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBR ODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBR ODE2017.pdf). Acesso em: 08 ago. 2020.

BUJES, M. I. E. Infância e risco. *Educ. Real*, Porto Alegre, v.35, n.3, p.157-174, set./dez. 2010. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/). Acesso em: 10 jul. 2020.

BUJES, M. I. E. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. *In*: RESENDE, H. (org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, p.259-280, 2015.

FLORES, L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. *In*: FLORES, L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (org.). *Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p.17-38. [Livro eletrônico].

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. "O pequeno cidadão": sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. *In*: RESENDE, H. (org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte:

Autêntica, p.329-345, 2015.

GADELHA, S. S. C. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.171-186, mai./ago. 2009.

LOCKMANN, K. *Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal*. Curitiba: Appris, 2019.

LOCKMANN, K. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, n. 52, p.67–75, 2020.

MOTA, M. R. A. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd., 39., 2019. *Anais [...]*. Niterói, 2019, p.1-6.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, G. C.; PORTOCARRERO, V. (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p.179-217.

VEIGA-NETO, Al. Por que governar a infância? In: RESENDE, H. (org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, p.49-56, 2015.

Recebido em fevereiro 2021.

Aprovado em junho 2022.