



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Bento Gonçalves

O neoliberalismo e seus atravessamentos na educação: uma análise a partir das regulamentações da educação infantil

Grazielle Silveira dos Santos¹
Edson Carpes Camargo²

RESUMO

Constantemente percebem-se mudanças que ocorrem no campo das políticas públicas e da educação. Um exemplo disso, foi a homologação em 2017 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta com forte caráter de ensino tecnicista, de lógica neoliberal. Essa lógica que entrelaça o ensino com o mercado de trabalho, está presente inclusive na Educação Infantil. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é compreender como os atravessamentos neoliberais se articulam nos documentos reguladores da educação infantil. O percurso teórico-metodológico está pautado nos escritos de Perrenoud (2000; 2013) Laval (2019) e Han (2014, 2017) considerando, posteriormente, a pesquisa documental buscando analisar como o neoliberalismo se apresenta nos documentos produzidos a partir da década de 1990, momento em que a educação infantil assume um caráter de obrigatoriedade, tais como: a LDB nº 9394/96; o Plano Nacional da Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, e a BNCC. Sendo assim, analisa-se o conceito de competência presente nestes documentos entrelaçando-o com os conceitos de infância e diretrizes. Os resultados apontam que o neoliberalismo adentrou a educação infantil a partir de um currículo elaborado e que busca a eficácia. Por meio de um conjunto de habilidades e competências que são desenvolvidas desde a infância, explora a psique humana buscando a formação de sujeitos que saibam gerir suas emoções e condutas. Nesse sentido, o sujeito empreendedor de si mesmo é estimulado constantemente a desenvolver as suas competências socioemocionais numa perspectiva utilitarista baseado em critérios empresariais. A superação de uma educação utilitarista, que dê margem para a complexidade da educação infantil poderia apontar para uma análise minuciosa que vise a implementação dos campos de experiências presentes na própria BNCC, com a demanda de um professor preparado para intervir na discussão global e no compromisso em lutar por uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Educação Infantil. Neoliberalismo. Competências Socioemocionais.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade se organiza a partir de sistemas e mecanismos, influenciando a forma de viver das pessoas. Em virtude disso, constantemente percebemos

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves.

² Professor Orientador, Doutor em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves.

mudanças ocorrendo no mundo das políticas públicas e da educação, isso porque, a educação é vista como lugar propício para constituição de um tipo de sociedade, e por que não, de individualidades. Sobre isso, observa-se que, a partir de 1990 uma lógica neoliberal de empresariamento da educação tem permeado os campos de discussões e ganhado força dentro dos documentos que normatizam a educação no Brasil.

Nesta perspectiva neoliberal, que tem como lógica, a prerrogativa de Estado mínimo, e, portanto, a pequena atuação do poder público em demandas sociais, as competências adquirem uma forma sutil e inteligente de coação a partir das emoções dos sujeitos. Este foco nas competências e habilidades, esmaece o conhecimento propriamente dito e centra-se na ordem do aprender a aprender (RODRIGUES, 2015, p.72).

É a partir deste cenário educacional que vem se desenhando que me proponho a analisar os documentos que regulamentam o trabalho das escolas, problematizando neste estudo como esse modelo se implementa no cotidiano da escola de educação infantil.

Esse interesse em pesquisar sobre o percurso da educação no Brasil, e mais especificamente da educação infantil, se dá quando ingresso na graduação em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Bento Gonçalves onde discussões e reflexões sobre o contexto educacional contribuem para me auxiliar a desconstruir uma imagem de educação escolarizada, de transmissão de conteúdo, a qual estava presente em meu imaginário desde o ensino médio. Começa a lapidar então, meu olhar para um lugar de luta, de conquista de espaço, de direito e das legislações educacionais como normativas.

No decorrer dos anos e ao longo das aulas, dos diálogos, das leituras orientadas, dos projetos desenvolvidos e de um vasto e fecundo campo teórico e conceitual trabalhado em sala de aula, passei a compreender a educação como um lugar não neutro, mas imbuído de intenções e projetos políticos, que olham para a escola e, portanto, para a educação como um campo adequado para agir de acordo com seus interesses. Como diz Galian, “[...] cada forma de teorização do currículo busca explicitar e legitimar as escolhas referentes ao tipo de cidadãos que se pretende formar e ao lote de conhecimentos que viabilizarão a formação desse cidadão.” (GALIAN, 2016, p.16 *apud* CIERVO, 2019, p.16).

Por assim ser, o percurso teórico deste estudo apresenta um breve percurso da educação infantil, enfatizando alguns marcos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica no Brasil; as Diretrizes Curriculares Nacionais, que oferecem aporte ao planejamento curricular das escolas infantis; o Plano Nacional de Educação, que visa a universalização de toda a etapa da educação básica no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo para elaboração do currículo das escolas.

A partir disso, este estudo busca compreender como os atravessamentos neoliberais se articulam nos documentos reguladores da educação infantil a partir dos atravessamentos neoliberais na educação infantil. Dessa forma, ao longo do texto desenvolvo os conceitos de neoliberalismo e competências, e como estes se encontram entrelaçados ao campo educacional subvertendo a lógica de democratização da escola, propósito anunciado nos documentos educacionais.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E NEOLIBERALISMO: ALGUNS CRUZAMENTOS

O percurso da educação infantil no Brasil, remontada ao século XIX, com a criação dos jardins de infância, voltados ao atendimento das crianças de classe média e alta. Conforme Didonet (2011), iniciativas privadas foram acontecendo posteriormente buscando minimizar os impactos que a falta de atendimento público acarretava às crianças em contexto social de vulnerabilidade. Nesse contexto, Arthur Moncorvo Filho criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em 1880, no Rio de Janeiro. Com um olhar bastante assistencial, o médico era comprometido com a luta de o poder público responsabilizar-se com a educação às crianças pobres.

Segundo Didonet *et al*,

O instituto exerceu grande influência nas concepções sobre criança e sociedade, na responsabilidade pública em relação à saúde, integração social e desenvolvimento das crianças [...] Suas atividades expandiram-se por vários estados, articulou-se com organizações e movimentos europeus e pan-americanos e, pela dinâmica de atuação, ofereceu um modelo organizacional e institucional ao governo sobre a assistência à criança pobre. [...]. (DIDONET *et al*, 2011, p.19).

Este modelo, no entanto, perde força pela falta de incentivo e apoio governamental.

Com o crescente ingresso das mulheres no mercado de trabalho emergiu a necessidade de um espaço para deixar as crianças. Por força dos sindicatos e como forma de abrandar os movimentos sociais, empresários e donos das fábricas começaram a criar espaços de atendimento aos filhos dos operários. Esse atendimento, no entanto, era exclusivamente assistencial, diferente da ideia de Jardim de Infância que as classes médias e altas tinham acesso (OLIVEIRA, 2020).

Com o tempo, as reivindicações sociais começaram a se dirigir ao Estado, canalizando para este o dever da oferta de espaços para o atendimento infantil e, embora a década de 1930 tenha mobilizado manifestos e organizado eventos para discutir a centralidade pública na educação de crianças, é a partir da década de 1940 que o Estado começa a assumir suas responsabilidades sociais, haja visto “[...] o agravamento dos conflitos sociais no âmbito do projeto nacional-desenvolvimentista que se buscava implantar no país [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 76). Anos mais tarde, tivemos a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (1961), a qual pautava a criação de jardins de infâncias no sistema de ensino, projeto que caiu por terra a partir da intervenção militar, que continuou a divulgar a ideia de creche e pré-escola como “[...] equipamentos sociais de assistência à criança carente” (OLIVEIRA, 2020, p. 80), enquanto as escolas particulares que atendiam filhos e filhas da classe média, preocupadas com o aprimoramento intelectual passaram a investir numa educação voltada aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

É somente com o fim do regime militar no Brasil que a educação infantil começa a construir-se efetivamente, tendo como marco o ano de 1988³ com a promulgação da Constituição Federal e o reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado. Adiante, a década de 1990 fica marcada por constituir um dos períodos mais importantes na construção de políticas para a educação infantil, tendo como um dos seus marcos a promulgação de uma nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, atribuindo-lhe “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29) [...]”. (DIDONET, 2011, p. 33).

A partir de então, temos um aparente grande passo nas políticas para a

³ A Constituição Federal de 1988 já apresentava em seu artigo 208 o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade como um dever do Estado.

educação infantil, mas atrelado a um arcabouço de ideais neoliberais que visam subverter a lógica de educação enquanto direito subjetivo e a transforma em uma categoria mercadológica configurando, assim, uma educação com vista a produção de capital humano. Essa logicidade se explicita ao anunciar a real função pela qual a educação infantil se efetiva nas políticas públicas brasileiras: garantia de um lugar para as crianças ficarem enquanto as mães trabalham fora de casa. Diante disso, é importante nos questionarmos: a educação seria um direito da criança enquanto espaço de convivência social, de garantia de desenvolvimento com base no cuidar e no educar ou um espaço para serem “guardadas” na ausência dos cuidados da família?

Sobre isso, podemos pensar algumas pistas pois, mesmo com a LDB nº 9.394/96 reconhecendo a educação⁴ infantil como primeira etapa da educação básica e já tendo apoio constitucional do direito da criança à educação, a escola infantil pública ainda é garantia de acesso à criança cuja mãe é trabalhadora⁵. Questiona-se também o movimento de ampliação do número de horas em que esses estabelecimentos ficam abertos, num movimento denominado “hipertrofia” da escola, quer seja, o aumento do tempo desses espaços abertos, em alguns lugares chegando a 12 horas por dia, abrangendo a carga horária da indústria. (KNEBEL, 2014).

Essas são algumas das marcas do neoliberalismo sobre o sistema educacional brasileiro, que molda a escola segundo os imperativos econômicos e ideológicos dos países dominantes, seguindo uma lógica de mercado. É por isso que o ensino passou a ser o grande mercado para o próximo século, pois dentro da lógica neoliberal, “[...] a escola é vista cada vez mais como uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado. [...]” (LAVAL, 2019, p. 38).

É válido situar que o termo “neoliberalismo” foi cunhado em 1938 no Colóquio Walter Lippmann e tem suas raízes associadas a um conjunto de políticas de privatização, de redução da atuação social do Estado, de repressão ao trabalho e a uma desregulamentação do capital, favorecendo a investidores estrangeiros, além do ataque às desigualdades e exaltação da liberdade (BROWN, 2019), sendo

⁴ Conforme Knebel (2014, p. 258) é “[...] necessário distinguir educação de ensino para essa faixa etária [...] denomina-se educação (Educação Infantil) justamente por considerar esse nível um momento privilegiado, com especificidades”.

⁵ A partir dos 4 anos a educação infantil é obrigatória conforme a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

considerado um projeto global. Sua legitimação se dá ao ocupar espaços pontuais dentro do contexto social, onde, por meio de medidas isoladas, mudam seu funcionamento. Essas medidas, quase imperceptíveis, só são observáveis quando relacionadas umas às outras. A ressalva aqui se dá ao surgimento de aspectos neoliberais nos contextos educacionais, com ataque iminente ao setor público, que sob um discurso de subjetivação “[...] tentam nos fazer acreditar que é uma reforma da escola, mas é na realidade uma liquidação [...]” (LAVAL, 2019, p. 22), que tem como projeto a exploração dos sujeitos por meios incorpóreos e imateriais, ou seja, pela exploração da psique (HAN, 2014). Isso porque, sob a ótica neoliberal

[...] muito mais eficiente é a técnica de poder que faz com que as pessoas se submetam ao contexto de dominação por si mesmas. Essa técnica busca ativar, motivar e otimizar, não obstruir ou oprimir. [...] age através da proibição e da satisfação. Em vez de tornar as pessoas obedientes, tenta deixá-las dependentes. (HAN, 2014, p. 26).

Precisamos considerar, que na era da globalização neoliberal, “[...] a escola é encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia. [...]” (LAVAL, 2019, p. 129), tal como esse sujeito, alguém submisso, mas que não seja consciente de sua submissão, e sim, se sinta em liberdade. (HAN, 2014).

Por isso, precisamos estar atentos em como esse sistema vem se implementando e ganhando força dentro do campo educacional, em especial a educação infantil, etapa abordada nesta pesquisa, começando a olhar para a organização dos currículos e para a “[...] criação das bases curriculares que se caracterizam cada vez mais pela prescrição de tarefas, pela determinação precisa das noções e conceitos pedagógicos que o professor deve seguir, ou até do plano de aula. [...]” (LAVAL, 2019, p. 257), sujeitando a escola à razão econômica.

O que se busca com essa formação voltada ao mundo econômico, é um homem flexível e um trabalhador autônomo, que seja disciplinado na realização das tarefas, que evite o desperdício e que queira aumentar cada vez mais a sua própria produtividade. Entra em cena um sujeito apto a realizar uma nova tarefa no seu trabalho, o chamado sujeito do desempenho, que disputa consigo mesmo para fazer mais e melhor. Como diria Han, “[...] o sujeito contemporâneo é um empreendedor de si mesmo que se autoexplora. Ao mesmo tempo, é um fiscalizador de si próprio. O sujeito que expõe e supervisiona a si próprio [...]” (2014, p. 85).

Com essa concepção de trabalhador flexível,

[...] o empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização [...] deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. [...] a autonomia que se espera do assalariado, que consiste e, ele se dar ordens e se “autodisciplinar”, não acontece sem certo saber. [...] por isso a autodisciplina e a autoaprendizagem andam de mãos dadas. (LAVAL, 2019, p. 40).

Segundo essa lógica, o investimento no saber gera ganhos na produtividade, e, se pensarmos que o principal objetivo da escola é adequar o indivíduo à sociedade, é muito lógico que ela busque formar consumidores, que desde muito cedo já se familiarizem com esta arquitetura, para que ao longo da vida, não se deixem influenciar por outras formas de fazer e agir. Isso poderia explicar a lógica presente nos currículos da educação infantil sob a ótica da competência, o qual, seguindo os preceitos da lógica neoliberal, “[...] designa um conhecimento indissociável da ação, ligado a uma habilidade, a um saber prático [...]]. A competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade [...]”. (LAVAL, 2019, p. 77).

Como vimos, o neoliberalismo é um sistema que além de desregulamentar a escola pública visando o mínimo possível de intervenção do Estado, busca “formar” um tipo de cidadão específico que seja capaz de responder às demandas de um mercado cada vez mais exigente. Para isso, age sobre a psique humana regulando mais e melhor o sujeito que se autoexplora. Essa concepção neoliberal que se coloca de forma perniciosa frente aos objetivos reais e fundamentais da educação, vem ganhando força e espaço, reafirmando a importância da luta por uma escola emancipadora, que valorize a formação integral dos indivíduos.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo está pautado na pesquisa qualitativa e tem seu percurso teórico-metodológico traçado a partir da pesquisa documental. Segundo Kripka *et al* (2015, p. 243), “os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde estes ocorrem e do qual fazem parte”. Ressalta-se assim que, “[...] o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto [...]”. (KRIPKA *et al*, 2015, p.243). Segundo Godoy (1995, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa

ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais [...]”. A mesma autora menciona que um fenômeno pode ser melhor compreendido se analisado no contexto do qual faz parte a partir de uma perspectiva integrada, considerando os diversos pontos de vista.

A pesquisa documental tem como característica a análise de documentos, apresentando como desafio “[...] a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação. [...]”. (KRIPKA *et al*, 2015, p. 243). Neste sentido, documento é tudo aquilo que registra o passado, podendo este ser mais remoto ou então, mais atual, mas que objetiva contextualizar uma informação, acompanhar o processo de evolução de conceitos, comportamentos, mentalidades e práticas. Dessa forma, a pesquisa documental constitui um dos eixos dos estudos qualitativos.

Para que se desenhasse esse caminho metodológico, priorizamos a seleção dos documentos a partir de 1996, ano que a educação infantil é reconhecida pela LDB nº 9.394/96 como primeira etapa da educação básica. Posterior a isso, foi realizada uma garimpagem nos demais documentos que embasam a educação no Brasil e escolhidos aqueles que, de forma mais categórica, auxiliassem a desenvolver e a responder os objetivos e o problema da pesquisa.

Sendo assim, selecionamos os seguintes documentos na primeira etapa da pesquisa documental:

Ano de publicação	Documento	Argumento para escolha
1996	LDB nº 9.394/96	Regulariza a organização da educação no Brasil e reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	Oferece aporte ao planejamento curricular das escolas infantis.
2014	Plano Nacional de Educação	Visa a universalização de toda a etapa de educação básica no Brasil
2017	Base Nacional Comum Curricular	Documento normativo para elaboração do currículo das escolas.

Quadro 1: Documentos selecionados.
FONTE: Dados organizados pelos autores, 2021.

O intuito em analisar esses documentos é realizar uma interpretação dos dados neles contidos, buscando compreender a imagem e concepção de criança e infância que se constrói ao longo do tempo e como a educação se alia nesse processo de constituição de infância e sociedade. Busca-se elucidar quando o termo Competência Socioemocional (CSE) adentra os currículos das Escolas Infantis e a que discurso está aliado.

Considerando a etimologia da palavra, que tem sua origem latina, “documentum”, Kripka *et al*, caracteriza documento como “[...] aquilo que ensina, que serve de exemplo [...]” (2015, p. 244), ou seja, o ponto de partida da análise documental seria a compreensão interpretativa do texto, considerando o contexto histórico e o universo sócio-político no qual foi elaborado, já que essa compreensão tem a auxiliar o pesquisador no entendimento e compreensão do que se instiga investigar, e para isso é “[...] importante compreender quem produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração [...]” (KRIPKA, 2015, p.59), logo, os documentos podem ser vistos como veículos de comunicação de um determinado tempo, pensamento ou visão que se tinha ou tem sobre determinada questão.

Para delimitar a exploração dos materiais foram utilizados descritores, que auxiliaram para uma articulação mais precisa do objeto de estudo. Após uma criteriosa leitura dos documentos selecionados definimos para a análise os descritores competência, infância e diretrizes, a partir dos quais, foi realizado um processo de articulação e comparação entre um documento e outro para que se conseguisse perceber de forma temporal a transformação na forma de ver e projetar a infância e a educação da criança pequena.

4 EMBRIÕES DO NEOLIBERALISMO EM UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Do latim, competência quer dizer: “[...] *competentia, proporção, justa relação*, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto” (DIAS, 2010, p. 74).

Segundo Perrenoud, “[...] ninguém ignora que para viver, os seres humanos precisam desenvolver as competências que lhes permitirão enfrentar, com facilidade

e rapidamente, as situações às quais são ou serão regularmente confrontados” (2013, p. 29). Considerando os adventos da globalização, tendo em vista os avanços e mudanças tecnológicas que revolucionam a forma de viver e conviver da população, é necessário pensar em uma educação que viabilize um pensar-agir direcionado para estas transformações.

No entanto, o que tem nos incitado a discorrer e a problematizar o uso da terminologia “competência” nos documentos educacionais tem sido uma discursividade estritamente alinhada e reduzida a uma lógica mercadológica da educação, que viram nas competências, uma possibilidade de orquestrar ideologias, e através desses discursos, mobilizar reformas em grande escala a partir de políticas educacionais. Segundo Nogueira *et al*, “[...] os discursos sobre (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição do sujeito ‘autoempreendedor’, em tentativa de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de abordagens por ‘competências’ [...]” (2018, p. 32).

Nos documentos analisados, o termo competência já aparece dando sinais desse uso. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o termo destaca-se no artigo IV, aparecendo ao lado de “diretriz”, referindo-se à responsabilidade da União juntamente aos Estados, Municípios e o Distrito Federal em *estabelecer uma formação comum* em todo país. O termo tem o mesmo sentido no Art. 23 ao tratar de como poderá se dar a organização da educação básica, mencionando que essa terá que basear-se em, além da idade, nas competências e em outros critérios recomendados.

Já no Plano Nacional de Educação, o termo competência não tem o caráter desenvolvimentista, apenas explicita o que compete a cada esfera em termos de responsabilidades sobre a educação infantil.

Embora “competência” apareça nesses documentos supracitados, é na BNCC que ele ganha destaque, uma vez que ela está ancorada no desenvolvimento de competências gerais que deverão ser asseguradas ao longo dos anos de escolaridade. O documento conceitua competência como “[...] 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” (BRASIL, 2017, p. 8).

Ao trazer os fundamentos que constituem a BNCC, no texto introdutório, o termo “competência” aparece quatro vezes. Nesse espaço, o texto explica o motivo de a BNCC cunhar esse termo e fixá-lo como orientador dos novos objetivos de aprendizagens. Como justificativa, coloca-se que esse é o “[...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) [...]” (BRASIL, 2017, p. 13), assim como da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês). O texto ainda coloca que o enfoque nas competências objetiva mobilizar saberes, e, sobretudo, saberes-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 [...]” (BRASIL, 2017, p. 13), enquanto aprendizagens essenciais. Nesta lógica, o texto sobre o “compromisso com a educação integral”, traz como ideia central o “aprender a aprender”, “competência” necessária para saber lidar cada vez mais com as informações disponíveis.

No corpo do texto que aborda a educação infantil, o termo competência aparece 20 vezes, todos com um único sentido: de quais e como mobilizar as competências ao longo de toda a educação básica.

O termo competência tem sido utilizado como proposta de inovação curricular, tomando a infância como centro de interesse para o investimento econômico (CIERVO, 2019). Nessa conjuntura busca-se desenvolver as capacidades de “[...] mobilizar, articular, colocar em prática conhecimentos, habilidades e atitudes para reconhecer e gerir emoções, trabalhar em equipe, tomar decisões autônomas e enfrentar situações adversas” (CIERVO, 2019, p. 40), desconsiderando o caráter singular das escolas das infâncias. Conforme Laval, a ideia dominante que o neoliberalismo impõe é, sobretudo “[...] transmitir uma determinada cultura, mais útil e em sintonia com as necessidades das empresas, a indivíduos que se tenta pré-adaptar aos postos de trabalho que vão ocupar. [...]” (2019, p. 286).

Por esse motivo, é fundamental olhar atentamente para os documentos normativos e, desse modo, analisar como as infâncias foram pensadas ao longo dos últimos anos e qual a relação entre educação infantil e as políticas públicas que amparam esse direito à criança, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Neste documento, o termo infância aparece 4 vezes, mas se relaciona à compreensão do que se busca entender na página 17 onde em referências às concepções pedagógicas, traz que uma das funções sociopolíticas e pedagógicas é “promover a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2010, p. 17). Por último, ao tratar da implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação e de sua responsabilidade na orientação curricular, traz que um dos temas a ser orientado é “a linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”. Entende-se aqui, que as DCNEI reconhecem a infância como etapa importante no desenvolvimento, onde a criança constrói, reconstrói, produz cultura, influencia e é influenciada pelo meio em que vive.

É válido considerar que o processo de universalização, de acesso e permanência da educação no Brasil é um objetivo que se busca efetivar ao longo dos anos. O que não pode deixar de ser considerado e problematizado é a intervenção e a regulação de mecanismos internacionais, que de forma sutil, se sobrepõem a função social da escola.

No ano de 2014 foi elaborado no Brasil o Plano Nacional de Educação, que está em vigor até 2024 e constitui,

[...] um documento que define compromissos colaborativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que caracteriza uma política orientadora para ações governamentais para todos os níveis federativos [...]” (BRASIL, 2015, p.11).

No PNE podemos observar como a educação para as infâncias é produzida como campo “privilegiado” de investimento econômico.

[...] se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há janelas de oportunidade na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano [...] (BRASIL, 2014, s/p.).

O texto segue com uma reflexão, colocando que o investimento na educação da criança pequena produz um grande ganho no desenvolvimento humano e que a estimulação do cérebro nesta fase pode trazer grandes resultados. Seguindo essa

mesma linha de pensamento sobre os ganhos em destinar recursos à infância, menciona que

[...] na infância, através de programas de desenvolvimento infantil, que englobem ações integradas de educação, saúde, nutrição e apoio familiar são vistos como um importante instrumento de desenvolvimento econômico e social [...] (BRASIL, 2014, s/p.).

Quer seja, o reconhecimento de que o investimento na infância é a base da educação e do crescimento dos sujeitos e que isso está diretamente relacionado com o progresso econômico.

Na Base Nacional Comum Curricular, que dá vazão aos debates sobre a qualidade da oferta desta etapa de ensino mantém-se a definição de criança baseada nas DCNEI, dando margem para uma concepção de educação, a partir de um currículo que se faz em situações cotidianas, pelo sujeito-criança que brinca, imagina, observa, experiencia, questiona, constrói. No entanto, é com a consolidação da BNCC para a etapa da Educação Infantil, que os debates sobre as intervenções neoliberais se tornam ainda mais explícitas no campo educacional brasileiro, que através de uma base comum busca consolidar a formação de um perfil atraente aos ideais neoliberais. Vejamos como a BNCC olha para as infâncias no decorrer do seu texto.

Na BNCC, o termo infância aparece duas vezes. Primeiro, no capítulo referente aos fundamentos pedagógicos ao tratar do compromisso com a educação integral, trazendo que

Independente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com a qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14).

Esse olhar sobre a infância, estaria relacionado com a não fragmentação das aprendizagens e sim voltado à realidade de cada contexto.

Dentro da etapa da educação infantil, ao que compete nosso campo de pesquisa, o termo infância aparece mais uma vez, na página 37, ao contextualizar a educação infantil enquanto etapa da educação básica, mencionando que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças [...]”

(BRASIL, 2017, p. 37). O texto vem permeado por citações das DCNEI, explicitando que os eixos estruturantes dessa fase são as interações e as brincadeiras, meio pelo qual, é assegurado um *desenvolvimento integral* da criança, que constrói e reconstrói o contexto na qual está inserida a partir das brincadeiras e do simbolismo.

Ao analisar a BNCC, o que se coloca em questão é sua organização a partir de competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos, dando mais visibilidade aos objetivos educacionais para o século XXI. A partir da lógica das competências, busca “modernizar” os currículos escolares e escancara a lógica mercadológica promovida por organizações internacionais desde 1990. É uma lógica que chega impregnada de cunho profissional, marginalizando o conceito de educação integral que visa uma formação de relações complexas do sujeito para com o mundo globalizado.

De acordo com Gentili (1996), o neoliberalismo percebe que a educação precisa superar uma crise, qual seja, da eficiência, da eficácia e da produtividade.

Essa inovação curricular e, principalmente, a necessidade de haver um direcionamento no trabalho com as infâncias, visando então, superar as deficiências educacionais, atualiza em 2010 as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, que tratam,

[...] especificamente, da transição e da integração das creches à educação. Fixam normas relativas à vinculação das instituições de educação infantil aos respectivos sistemas de ensino, às propostas pedagógicas, à formação dos professores para instituições e a espaços e materiais pedagógicos, considerando sempre a globalidade do educar e cuidar (BRASIL, 2010, p. 35).

Ora, Diretrizes são normas, orientações, guias que definem ou regulam algo, neste caso, a organização e o trabalho das escolas infantis.

Façamos uma análise de como o termo Diretriz é usado nos documentos normativos da educação e percebe a educação infantil, começando pela LDB nº 9.394/96, e que cunha o termo “diretriz” em seu Art. 9º, inciso IV, anunciando que “a União incumbir-se-à de: estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;” (BRASIL, 1996, p. 13). No

prolongamento deste inciso, dispõe que irá “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;” (BRASIL, 1996, 13).

Em seguida, no Art. 10 ao tratar das incumbências dos Estados em relação à educação, estabelece em seu Inciso III: “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios;” (BRASIL, 1996, 14.). Por fim, o termo “diretriz” ganha destaque no Art. 27, anunciando a organização dos currículos da educação básica: “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes” (BRASIL, 1996, 22.), vindo a citá-las logo em seguida.

Nesse contexto, podemos compreender o termo “diretriz” como algo que conduz, ou então, que direciona o trabalho das escolas de todas as esferas, cada uma com sua respectiva responsabilidade. Ao estabelecermos a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e apresentar uma diretriz para a educação no sentido que encontramos na LDB, contribui para o embasamento curricular das escolas de educação infantil, assegurando um espaço adequado para o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena, “orientando políticas públicas, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas”. (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao atrelar o conceito de diretriz presente na LDB, as DCNEI reforçam a educação infantil como uma etapa da educação básica, sendo fundamental na consolidação dos direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos a uma educação de qualidade.

O nosso próximo documento a ser analisado, é o Plano Nacional de Educação, que em sua abertura onde apresenta seu histórico, ou seja, o caminho percorrido até a sua implementação, cita por duas vezes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ambas apontando o que influenciou na formulação e implementação do PNE, destacando de forma pontual a Lei nº 9.394, de 1996 (LDB) quando determina em seus artigos 9º e 87, que caberia à União sua elaboração, juntamente com o Distrito Federal, Estados e Municípios, a elaboração do Plano que instituísse a Década da Educação, “com diretrizes e metas para os dez anos posteriores [...]” (BRASIL, 2014, s/ p.).

A palavra “diretriz” também aparece em destaque quando o PNE apresenta suas definições, apontando que este define então “as diretrizes para gestão e o financiamento da educação”; “as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos” (BRASIL, 2014, s/p.), mostrando o papel do PNE em direcionar os passos de políticas públicas de incentivo e investimento na educação para que as metas sejam alcançadas.

O termo “diretriz” também aparece no contexto em que o PNE reconhece a importância da superação das dicotomias entre creche/ pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, dentre outras dicotomias presentes no contexto educacional. No tocante, institui-se que “constitui diretriz importante a superação dessas dicotomias, para que uma prática pedagógica condizente aconteça” (BRASIL, 2014, s/p.), ou seja, demonstrando que a superação dessas dicotomias são critérios importantes para que a educação infantil se consolide enquanto prática social de qualidade e de direito da criança.

Ao tratar das medidas propostas pelo plano decenal, o documento traz o termo em dois momentos: primeiro referindo-se à implementação das diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para educação infantil, como busca de melhorar o atendimento nos estabelecimentos. Em seguida, referindo-se às diretrizes nacionais, reconhece, nesta, o respeito às diversidades regionais, em valorização aos contextos culturais de cada criança.

Nas descrições das metas e objetivos, o termo “diretriz” aparece no texto do PNE referindo-se às diretrizes curriculares nacionais como documento que deve nortear e direcionar o trabalho das escolas de educação infantil. Isso acontece na meta 2, 8 e 10.

Como podemos perceber, o termo diretriz aparece no Plano Nacional de Educação também vinculado à ideia de direcionar, desta vez, referindo-se a esforços e investimentos necessários a serem feitos para que a escola se ajuste e ao longo dos anos, alcance a meta de universalizar o acesso à educação, na busca de melhorar o desenvolvimento econômico.

Essa postura neoliberal subverte a intencionalidade real de oferecer uma educação de qualidade aos indivíduos e, começando já na educação infantil, busca realizar um movimento na sociedade em prol de um projeto comum. Por isso, é importante problematizar uma base que seja comum e competências que sejam gerais

em toda territorialidade, como especificado na BNCC, que tem papel importante no direcionamento do trabalho e organização curricular das escolas e que, portanto, merece um olhar para o termo “diretriz”.

Na BNCC, o termo “diretriz” aparece em diversos momentos referindo-se às DCNEI, já que está ancorada nos mesmos princípios éticos, políticos e estéticos fundamentados neste documento. Aqui, destacaremos as vezes que o termo não tiver ligação com as DCNEI.

Ao tratar dos marcos legais que embasam a BNCC, o termo diretriz é usado primeiramente citando a LDB, que em seu inciso IV e Artigo 9º.

Em seguida, o termo aparece novamente ao lado da palavra competência, desta vez anunciando que as competências e diretrizes deverão ser comuns em toda territorialidade, já que se trata de aprendizagens essenciais. Logo adiante, na página 12, a palavra diretriz aparece, primeiro tratando-se da “implementação de diretrizes pedagógicas para educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitando as diversidades regional, estadual e local”. (BRASIL, 2017). Em seguida, citando a alteração da LDB de 2017 onde trata das nomenclaturas para referir-se às finalidades da educação para o ensino médio, tratando-se uma delas, dos direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Como podemos perceber, a implementação de um currículo articulado e direcionado a partir do desenvolvimento de competências socioemocionais está diretamente interligado com o desenvolvimento econômico do país. Portanto, quanto mais tempo o aluno estiver na escola, numa perspectiva de adesão integral do sujeito a esse meio, onde não se questiona, mas só se adapta e se aceitam as formas de ser e fazer, compreendemos por que esse sujeito necessita de investimento.

4.1 A subversão do neoliberal na educação da infância: competência x neoliberalismo

É por meio desse currículo comum a todos, baseado nas competências gerais que direcionam o trabalho das escolas infantis, que se busca, em curto prazo, a formação de um cidadão ideal, capaz de mobilizar competências e habilidades, gerir suas emoções. Nessa lógica de “aprender a aprender”, que não olha para a infância

enquanto fase específica de um sujeito capaz de produzir cultura, de recriar e transformar o meio em que vive, através de uma educação emancipadora e crítica da realidade, a educação na primeira infância fica subvertida a moldar os sujeitos desde a mais tenra idade.

A partir de um discurso de universalização da educação, de garantia de qualidade promovido a partir de desenvolvimento das competências socioemocionais e de um desenvolvimento social de crescimento econômico, o neoliberalismo se implanta no contexto educacional brasileiro, fazendo com que as empresas sejam modelos escolares a serem imitados, como diz Laval, justificado pela busca de eficiência, ou, “[...] sejam quais forem a natureza e o teor da “reforma” ou da “inovação”, basta dizer que haverá “modernização” da escola, para que, na cabeça de muitos, ela seja sinônimo de progresso, democracia, adaptação à vida contemporânea. [...] (LAVAL, 2019, p. 195), quando na verdade a lógica é transformar a escola numa máquina eficiente da competitividade econômica.

Segundo Gentili (1996) quando os neoliberais enfatizam que a escola deve estar à serviço do mercado, referem-se à urgência destas se adaptarem às demandas mercadológicas, não significando que a função social da escola seja garantir esse trabalho, mas que a escola seja capaz de formar um sujeito adaptável e flexível às demandas do mercado. Nesse sentido, a educação pela qual o neoliberalismo lança mão, é uma educação com caráter social forjado, em que sua função se esgota em oferecer a ferramenta necessária para que este possa competir nesse mercado. Por isso a necessidade em desenvolver reformas de bases curriculares e conteúdos comuns em um currículo nacional que sejam capazes de reagir aos estímulos emitidos por um mercado competitivo.

O que se questiona hoje, principalmente após a publicação da BNCC, é se há a possibilidade de compreender as competências para além de uma subordinação da escola para o mercado de trabalho, numa concepção bastante tecnicista do ensino, pois, a partir daí, a concepção de competências apresentada por Perrenoud, tem ganhado um novo viés com outras finalidades, fugindo da concepção mobilizadora de produção de conflitos sociocognitivos, de confronto com a realidade, com pensamento crítico e criando possibilidades outras, de ser e existir.

Considerando esse sentido do termo, Perrenoud coloca a conceitualização de competência como resistência para enfrentar a existência, tratando-se essa, de uma multiplicidade de situações com as quais o sujeito irá se deparar no seu convívio

social. Nesse caso, “[...] ser competente ou [...] desenvolver um agir competente, é ‘sair-se bem’, enfrentar de forma honrosa, inteligente, ética e eficaz às situações das quais dependem a realização dos nossos projetos, o nosso êxito, a nossa felicidade, o sentido da nossa vida [...]” (PERRENOUD, 2013, p. 42).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O potente discurso de que a escola não tem respondido às complexidades do mundo contemporâneo, vem embasando e justificando toda a organização em desenvolver as dez competências gerais da BNCC, que tem como intuito maior, responder de forma adequada às avaliações internacionais que acontecem em larga escala. Nesse discurso, onde a educação é vista como capital humano, o que se almeja é uma maior produtividade dos sujeitos.

Para Rodrigues (2015), essa nova retórica traz consigo um projeto de governança educacional global e tem se assentado nas expectativas do que o mercado defende como perfil necessário ao bom trabalhador. Assim, defende que esse salvacionismo pedagógico não contempla a revolução, mas antes, a permanência. Laval (2019) menciona que estamos na era da escola ‘desemancipatória’, cuja existência, é a reprodução de conhecimentos socialmente úteis.

A lógica do “saber fazer” e “aprender a aprender”, conceitos essenciais na escola do capital humano, entendem “[...] a noção e aprendizagem ao longo da vida, intimamente associada às noções de eficiência, desempenho e competência, que transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil. [...]. (LAVAL, 2019, p. 69). Essa lógica de desenvolver competências, vem, segundo Laval, substituindo a noção de qualificação, e, portanto, desmantelando uma categoria de ordem social intimamente ligada a um conjunto de direitos. O que se almeja? Além do desmonte das garantias dos direitos sociais adquiridas ao longo dos anos, “[...] a substituição da validação do valor pessoal conferido pelo Estado pela validação conferida a um mercado de valor profissional mais flexível e transparente. [...]. (LAVAL, 2019, p. 79). Nesta lógica, a escola é vista como uma empresa e sua principal obrigação é acompanhar as exigências econômicas do mercado. Neste cenário, o que está em jogo,

[...] é o enfraquecimento de tudo que serve de contrapeso ao capital e tudo que institucionalmente, juridicamente e culturalmente limita sua expansão social. [...] o neoliberalismo visa a eliminação de toda a 'rigidez', inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida [...] (LAVAL, 2019, p. 39).

Com o discurso hegemônico que vem sendo professado, não se transforma apenas a realidade econômica, política e social como também fazem parecer que esta é a única solução possível aos antigos problemas (GENTILLI, 1996). Estamos passando por uma grande crise da educação, na qual a dificuldade de um processo formativo coerente e autônomo, não permite uma reflexão crítica sobre a realidade que se apresenta.

Neste estudo, ao entrelaçar os conceitos de infância, diretrizes e competência, percebemos a subversão do viés social que predispõe os documentos normatizadores da educação infantil, que por meio de diretrizes, normatizam e orientam o planejamento e a execução do trabalho nas escolas e, embalados por um viés neoliberal, reduzem a educação da infância ao desenvolvimento de competências voltadas ao mundo do trabalho, sem reconhecer os objetivos primeiros da educação infantil, baseados no educar, cuidar, no direito de interagir e de construir, sua identidade pessoal e sentidos sobre o mundo.

Uma possibilidade de subverter essa lógica neoliberal na educação talvez esteja na valorização do ensino público enquanto espaço de desenvolvimento de todos, enquanto forma de superação das desigualdades sociais, de respeito às diferenças e as singularidades e, principalmente, espaço de fortalecimento da democracia.

Segundo a análise realizada e a subversão nos currículos brasileiros que acontecem de forma temporal desde a década de 1990, percebemos que há a necessidade de uma atuação socialmente comprometida no ato de educar do professor, e isso perpassa um pensar-agir localmente, do micro para o macrossocial. Segundo Perrenoud (*apud* ANDRIOLI, 2002, p. 07), “o professor que não se prepara para intervir na discussão global, não é um ator coletivo”. Ou seja, precisamos pensar numa escola que seja libertadora, que possa entender a educação para além do capital e, como diz Mézáros, que busque um indivíduo que pense, que seja politizado e que aja politicamente a partir de sua prática no dia a dia, buscando transformar seu mundo. (2015).

Precisamos fazer da educação uma via de “conscientização e testemunho de vida [...]” pois para conseguirmos uma sociedade para além do capital, precisamos pensar numa educação que esteja além do capital. (MÉZÁROS, 2015, p. 14).

Por fim, esperamos que esta pesquisa possibilite outros percursos formativos que buscam compreender como essa lógica neoliberal atravessa o campo educacional, tomando outros documentos para análise e que não foram o foco deste estudo, como o Referencial Curricular Gaúcho e os documentos orientadores produzidos pelos municípios.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Antonio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista espaço acadêmico**, v. 2, n. 14, 2002.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10/02/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 05/10/2020.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 01/11/2020.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROWN, Wendy. Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politéia, 2019.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019, 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2019.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DIDONET, Vital; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. **Educação infantil no Brasil**. Primeira etapa da educação básica Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo (org.). **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Herder Editorial, 2014.

KNEBEL, Cassiane. Neoliberalismo e educação infantil. **Travessias**, v. 8, n. 2, 2014.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, 2015.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de. **Educação Infantil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. **As habilidades socioemocionais como a nova fênix das avaliações em larga escala?** 2015, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de**

história & ciências sociais, v. 1, n. 1, 2009.