

A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA COMO *COMMODITY* NO CONTEXTO OCIDENTAL

PUBLIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS A COMMODITY IN THE WESTERN CONTEXT

LA EDUCACIÓN INFANTIL PÚBLICA COMO *COMMODITY* EN EL CONTEXTO OCCIDENTAL

Laís dos Santos Lopes¹
Solange Mary Moreira Santos²

RESUMO

Este artigo, resultado de uma pesquisa em andamento, teve como objetivo problematizar a educação infantil pública em interface com o Estado do contexto ocidental, haja vista que o imperativo da razão neoliberal orienta subjetivamente todas as esferas que integram o mundo capitalista. Assim, impacta também a educação infantil pública com todas as crianças que lhe permeia, os adultos que as cercam, bem como a sociedade política responsável pela oferta desse direito e política (pública) social. O estudo é de natureza qualitativa e constitui-se, em parte, de uma pesquisa documental, no âmbito do mestrado acadêmico, sendo orientado metodologicamente pelos critérios da revisão bibliográfica. Os resultados corroboram com o axioma de que a racionalidade neoliberal trata a educação infantil pública como *commodity*, tendo em vista os quatro pilares evidenciados no balcão de negócios: a privatização, a tecnocracia da austeridade, a produção de sujeitos neoliberais e o sentimento de desnecessidade do serviço público.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil pública; neoliberalismo; racionalidade neoliberal.

ABSTRACT

This article results from ongoing research that focuses on problematizing public early childhood education concerning the State in the Western context, considering that the imperative of neoliberal reason subjectively guides all the spheres that make up the capitalist world. This also impacts public early childhood education, with all the children who belong there, the adults who surround them, and the political society responsible for providing this right and social (public) policy. This is a qualitative study, consisting partly of a documentary survey, within the scope of the academic master's degree, and the criteria of a bibliographical review methodologically guide it. The results corroborate the axiom that neoliberal rationality treats public early childhood education as a commodity, given the four pillars evidenced at the business counter: privatization, the technocracy of austerity, the production of neoliberal subjects, and the feeling that public service is unnecessary.

KEYWORDS: public early childhood education; neoliberalism; neoliberal rationality.

RESUMEN

Este artículo, resultado de una investigación en curso, tuvo como objetivo problematizar la educación infantil pública en su interfaz con el Estado en el contexto occidental, dado que el imperativo de la razón neoliberal orienta subjetivamente todas las esferas que integran el mundo capitalista. De este modo, también impacta en la educación infantil pública, en todas las niñas y niños que la atraviesan, en los adultos que los rodean, así como en la sociedad política responsable de ofrecer este derecho y política (pública) social. El estudio es de naturaleza cualitativa y se constituye, en parte, como una investigación documental en el marco del máster académico, estando orientado metodológicamente por los criterios de la revisión bibliográfica. Los resultados confirman el axioma de que la racionalidad neoliberal trata la educación infantil pública como una *commodity*, considerando los cuatro pilares evidenciados en el mercado de negocios: la privatización, la tecnocracia de la austeridad, la producción de sujetos neoliberales y el sentimiento de innecesariedad del servicio público.

PALABRAS CLAVE: educación infantil pública; neoliberalismo; racionalidad neoliberal.

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1532-6140>.

² Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4378-0743>.

VENTOS QUE ABREM CAMINHOS

Este artigo é parte de uma pesquisa documental que utiliza a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Cellard, 2012), no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, mestrado acadêmico, a qual vem investigando a oferta da educação infantil pública no município de São Gonçalo dos Campos, Bahia. No presente, para explorar o tema em questão, realizamos uma revisão bibliográfica relativa à emergência do Estado ocidental e, consequentemente, do neoliberalismo como razão social, usando como fontes: livros, artigos científicos e teses de doutorado ou dissertações de mestrado acadêmico de programas de pós-graduação em Educação.

Esta investigação permitiu identificar aspectos da racionalidade neoliberal, bem como historicizar o seu desenvolvimento ontológico e a relação com o contexto ocidental, para, enfim, refletirmos o axioma da educação infantil pública como um *commodity* – mercadoria de baixo valor no contexto contemporâneo –, com todo o imperativo de subjetividades submissas das infâncias. Nestes escritos, comprehende-se as crianças como parte da sociedade civil – território de disputa –, por serem atores sociais inseridos nas culturas das infâncias (Moruzzi; Tebet, 2017).

Nesse sentido, para Foucault (2008a), o uso do termo “racionalidade neoliberal”³, reafirmado por teóricos como Brown (2019) e Dardot e Laval (2016), é compreendido não apenas como uma ideologia ou uma política econômica, mas, essencialmente, como uma racionalidade estrutural e organizadora da ação dos governantes e da conduta dos governados. Por isso, nessa conjectura, é viável pensar as infâncias e a educação infantil pública, tendo em vista que o neoliberalismo não se resume à esfera político-econômica.

O giro de entendimento está no pressuposto de que a governamentalidade neoliberal não se caracteriza pela submissão do sujeito à sociedade civil e a uma coerção extensa, mas pela promoção da ideia do autogoverno do indivíduo em uma relação de si consigo mesmo. Assim sendo, a orientação das condutas dos sujeitos se dá justamente por meio da liberdade, e não contra ela (Foucault, 2008b).

A liberdade é um espaço conflituoso e de disputa por diferentes perspectivas teóricas. Na perspectiva neoliberal e ideal iluminista, implica uma liberdade individualizante, respaldada na razão de ser responsável por si e pelas próprias ações. Nesse sentido, Ferreira, Padilha e Starosky (2010, p. 122) dizem que “as formas de liberdade que vivemos hoje estão,

³ Originado na obra de Foucault (2008a), em um curso publicado como “Nascimento da Biopolítica”, que parte de suas investigações sobre o conceito de governamentalidade.

pois, intimamente ligadas a um regime de individualização no qual os sujeitos não são meramente ‘livres para escolher’, mas obrigados a serem livres”. Nesse caminho, encaminha-se o sentimento subjetivo de desnecessidade do público, como afirmado por Oliveira (1999), ora enaltecedo a (pseudo) inutilidade do Estado, ora enaltecedo a produção de neosujeitos, alcançando a tecnocracia da austeridade e a submissão, sob a vontade dos mercados financeiros ou agentes não eleitos pelo povo, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e lobbies empresariais.

Brown (2019) vai adiante, salientando que a racionalidade neoliberal é mais que projeto de ampliação da esfera de competição e valoração do mercado, trata-se de um projeto político-moral que visa a proteger as hierarquias tradicionais – elementos que constituem a direita radical ascendente – e sujeitar as regras de bem comum e de democracia. Inclusive, a autora evidencia que a doutrina neoliberal não é o *laissez-faire*. Posto isso, o que era, no keynesianismo⁴, sobre o Estado como planejador, advém no hayekianismo como o Estado que vai existir para apoiar ativamente a dinâmica dos mercados e as dinâmicas da moralidade tradicional (Brown, 2019).

Nesse ínterim, faz-se importante salientar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica deferida às crianças de 0 a 5 anos de idade, e está sustentada em diversos documentos do ordenamento brasileiro, consubstanciando-se em uma oferta na esfera pública a todas as crianças. No ordenamento, esta é garantida como direito público subjetivo, com foco social de proteção e instrução às crianças, desde a Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 – conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, como também na Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, e na Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE).

Apesar desses aparatos legais que estão inseridos em um contexto ocidental e plutocrático, e são atravessados por um Estado capitalista, é imprescindível problematizar o direito que se extravasa em política pública social para as crianças e suas famílias, constituindo-se em um próprio contraponto à perspectiva neoliberal. Dada a nota introdutória, elucida-se que, neste artigo, será realizada uma breve revisão histórica da ascensão do estado ocidental-neoliberal, tratando até a emergência da educação infantil.

Em virtude disso, optamos por utilizar a expressão “ventos que abrem caminhos” no título desta seção, primeiramente para simbolizar os caminhos abertos enquanto transcorrer histórico da educação infantil, diante das influências do ocidente; secundariamente, para,

⁴ As expressões “keynesianismo” e “hayekianismo”, que aparecem nestes escritos, remetem, respectivamente, aos governos de John Maynard Keynes e Friedrich Hayek.

através deste artigo, propor um sopro de insurgência a novos rumos. A organização dos escritos destas páginas dar-se-á em cinco seções: a presente introdução, que apresenta perspectivas introdutórias do neoliberalismo; “O paradigma do Estado ocidental dos anos de 1930”; “Castelo de liberdade, muralha de mercado: capturas neoliberais e sua racionalidade”; “A educação infantil pública no ocidente do Estado capitalista brasileiro”; e as “Considerações (sem) finais”.

O PARADIGMA DO ESTADO OCIDENTAL DOS ANOS DE 1930

Para iniciar a discussão, faz-se necessário situar uma definição do que é Estado. Visto isso, podemos apresentar a definição exposta por Höfling (2001), que comprehende-o como algo ininterrupto. O Estado seria o conjunto de instituições contínuas que alcança o gesto dos governos e das leis. Ainda, cabe na presente explicação a ideia de Fontes (2006 *apud* Araújo, 2022, p. 21), quando aponta o “Estado como sociedade política, elemento histórico regulamentado pelas leis escritas que expressam interesses dominantes e coadunam com a existência de classes sociais”.

Na obra “Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas”, Coutinho (2006), à luz de Antonio Gramsci, caracteriza o Estado em Oriente e Ocidente, salientando que até 1930 o Brasil constitui uma formação político-social-oriental, que lhe atribuiu uma característica de demiurgo das relações sociais, na qual a relação de poder acontece de maneira que o Estado é tudo, e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa. Por outro lado, ainda motivado pelas teses gramscianas, Coutinho (2006) complementa que o Estado ocidental é uma relação equilibrada entre a sociedade civil e o Estado, esclarecendo que o Brasil sempre passou por processos sociais “não clássicos”, que vieram a gerar suas sociedades do tipo ocidental liberais-democráticas.

Nesse sentido, Fontes (2006) apresenta uma definição de sociedade civil como um conjunto hegemônico e privado de sistemas atravessados por disputas. Dessa maneira, não se pode isolar o Estado (sociedade política) das interferências – e vice-versa – da sociedade civil, pois ambos transitam as disputas de classe pelas formas de dominação. Por essa noção, não se torna plausível considerar uma neutralidade virgem no neoliberalismo por parte do Estado.

Diante disso, é importante ratificar que o entendimento do Estado como instrumental, privado, subordinado e provisório também estava presente nas reflexões de Gramsci. Assim, Bobbio (1999) lança luz que é no conceito de sociedade civil que a criatividade, no trato com o método dialético, traz em relevo a contribuição de Gramsci, porque o teórico clássico

demarca sociedade civil no âmbito estrutural, correspondendo à função de hegemonia (consenso) que a classe dominante exerce sobre a sociedade, bem como ao domínio excedente (coerção), expresso no aparelho de Estado ampliado. Essa análise é bem coerente, visto que Gramsci analisa a sociedade no âmbito econômico, do trabalho e das ideologias que organizam as classes, prolongando a reflexão à sociedade política como disciplinadora dos grupos integrantes da sociedade civil (Gramsci, 2000).

Sobre os processos “não clássicos” que constituíram o Brasil em sociedade ocidental, outros cognomes também são inscritos, a saber: “via prussiana”, elaborado pelo revolucionário russo Lenin, sendo esse um tipo de transição que conserva elementos da velha ordem; “revolução passiva”, elaborado pelo pensador italiano Gramsci, uma construção que concilia as partes modernas e atrasadas das classes dominantes, mantendo a tentativa de exclusão das camadas populares de uma participação mais ampla.

Além desses, há a “modernização conservadora”, inscrita pelo sociólogo norte-americano Barrington Moore Jr, que salienta a manutenção de “características da propriedade fundiária pré-capitalista e, consequentemente, do poder dos latifundiários, o que resulta do fato de que a ‘moderna’ burguesia industrial prefere conciliar com o atraso a aliar-se às classes populares” (Coutinho, 2006, p. 175). Somando a reflexão, Coutinho (2006, p. 173) aponta que “o Brasil se caracterizou, até recentemente, pela presença de um Estado extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva, amorfa”.

Em contexto brasileiro, a passagem para o Estado ocidental contemplou mudanças, como: República Velha (1889-1930) para a Era Vargas (1930-1945), seguido pela República Populista (1946-1964), a Ditadura Militar (1964-1985) e entrada do modelo neoliberal (1990-2000) a partir do governo de Sarney, ilustrando uma crise que não cessou os paradigmas centralizadores e que fez emergir um modelo capitalista no contexto brasileiro de expansão industrial. Para Coutinho (2006), o Brasil já se configurava um Estado burguês na Antiga República, tendo em vista que correspondia aos interesses econômicos da época, destacando que, a partir de 1930, iniciou-se uma expansão do modo de produção capitalista.

Dessa maneira, nos anos de 80, 90 e 2000, observamos, no contexto do Brasil, uma substituição do modelo desenvolvimentista pelo padrão neoliberal. Tal mudança, contrariamente, demanda uma contração do Estado no campo econômico e uma redefinição na área social, visto que o Brasil entrou no colapso dos anos 80 através de uma crise financeira deflagrada pelo aumento progressivo das dívidas interna e externa (Porto, 2009).

Na obra “Tensão regulação-emancipação, produção de conhecimentos e saberes”, Gomes (2017), motivada pelas reflexões de Boaventura de Sousa Santos, tonifica essas problemáticas advindas com a emergência do estado moderno na ciência. A autora ratifica que o Estado liberal oitocentista concedeu a si mesmo um extremo poder, reduzindo o conhecimento à ciência, o direito ao direito estatal e os poderes sociais às políticas liberais, comportando distinções e discrepâncias, como o Estado de tensão regulação-emancipação (Gomes, 2017) – tensões que impõem presenças na conjuntura que observamos até a época atual.

Nesta transição de Estado oriental a Estado ocidental, outros autores tematizam sobre os impactos econômicos, políticos e de governabilidade do período em cena. Nesse cenário, Dardot e Laval (2016) explicam a crise econômica, política e doutrinal iniciada nos anos de 1930, que marcam o rompimento do liberalismo clássico e do velho dogmatismo *laissez-faire*, fato que vem a culminar na refundação das bases intelectuais do próprio liberalismo, originando o neoliberalismo.

Diante disso, compreendemos que a refundação implica entender o neoliberalismo como a descontinuidade do liberalismo clássico. Assim, por compreender a importância de situar o neoliberalismo, trataremos como racionalidade inerente do social há tempos, de forma que, em seguida, conseguiremos pensar melhor a própria educação para as infâncias.

CASTELO DE LIBERDADE, MURALHA DE MERCADO: CAPTURAS NEOLIBERAIS E SUA RACIONALIDADE

No decorrer da história, são observadas performances do liberalismo. Este, instituído em XVII, inicialmente, esteve respaldado na liberdade de iniciativa privada, no respeito ao individualismo, na separação das concepções políticas, religiosas, econômicas e intelectuais da Idade Média. Com a Revolução Industrial do século XVIII, a doutrina liberal foi reconhecida na Europa e nos Estados Unidos, de modo a defender a liberdade individual, a limitação do poder do Estado, o direito à propriedade privada, o direito natural e o livre comércio (Dardot; Laval, 2016).

Na metade do século XIX, o liberalismo tinha ranhuras que foram se abrindo até a Primeira Guerra Mundial e o entreguerras. Com isso, a tensão interna entre dois grupos liberais, o dos ditos reformistas sociais pelo ideal de bem comum e o dos partidários da liberdade individual como fim absoluto, existia naquele momento. Essas tensões, que reduziram a unidade do liberalismo a algo meramente primitivo, consolidaram a “crise do

“liberalismo” dos anos 1880 aos anos 1930, ocasionando a revisão dos dogmas em todos os países industrializados e formando o contexto intelectual e político para a emergência do neoliberalismo na primeira parte do século XX (Dardot; Laval, 2016).

Dardot e Laval (2016), baseados nas ideias foucaultianas, explicam que o que se acostumou a se chamar de “crise do liberalismo” é uma crise da governamentalidade liberal, a qual apresenta, essencialmente, o problema prático da intervenção política em elemento econômico-social. Os capitalismos norte-americano e alemão, as duas potências emergentes da segunda metade do século XIX, denunciavam que neste “*débâcle* do liberalismo”, o paradigma de agentes econômicos independentes, isolados e guiados pelos seus próprios interesses e dirigidos pelo mercado concorrencial quase não correspondia mais às estruturas e às práticas do sistema industrial.

Sendo assim, o modelo de mercado perfeitamente concorrencial já se encontrava afastado da conjuntura do novo capitalismo de grande escala, indicando que “o que o liberalismo clássico não incorporou adequadamente foi precisamente o fenômeno da empresa, sua organização, suas formas jurídicas, a concentração de seus recursos, as novas formas de competição” (Dardot; Laval, 2016, p. 38).

Tendo em vista essa conjuntura de crise, em 1938, duas grandes correntes foram projetadas, partindo do Colóquio Walter Lippmann, que aconteceu durante cinco dias em Paris, a partir de 26 de agosto: a corrente do ordoliberalismo alemão, representada, sobretudo, por Walter Eucken e Wilhelm Röpke; e a corrente austro-americana, representada por Ludwig von Mises e Friedrich A. Hayek. A revisão constituiu, portanto, o contexto intelectual e político do nascimento do neoliberalismo na primeira metade do século XX, e culminou na declaração da criação de um Centro Internacional de Estudos para a Renovação do Liberalismo, com sede no Museu Social em Paris. A partir desse acontecimento, a Sociedade Mont-Pèlerin surgiu como um prolongamento (Dardot; Laval, 2016).

Dessa forma, entendemos que o neoliberalismo não é o herdeiro natural do primeiro liberalismo, bem como não é sua ausência nem sua traição, mas uma soma de impactos, tendo em vista que a racionalidade neoliberal resultante nos anos de 1980 a 1990 não é a simples implementação da doutrina elaborada nos anos 1930, por não retomar as limitações do governo. Brown (2019, p. 27) ainda insere que “o neoliberalismo produziu um monstro que seus fundadores abominariam”.

Diante disso, vale questionar: qual impacto teria na sociedade? A emergência da nova pobreza, do concorrencialismo e do esvaziamento subjetivo. “A ‘mão visível’ dos

empresários, dos financistas e dos políticos ligados a eles enfraqueceu formidavelmente a crença na ‘mão invisível’ do mercado” (Dardot; Laval, 2016, p. 38).

Outra questão descortinada por Brown (2019) é a ascensão de aparentes opositos por meio da moralidade: o realce da estratificação social e de poderes históricos através de divisões raciais e sexuais do trabalho. Ademais, a autora cita a moralidade tradicional, servindo para repelir o combate às desigualdades, como a seguridade da liberdade produtiva das mulheres ou o que Brown (2019) chama de desmantelo da iconografia pública, que celebra um passado escravocrata. Também, considera-se a moralidade tradicional para a preservação do patriotismo, indo além do amor ao país, mas o amor a como as coisas eram: territórios de eliminação.

Considerando esta explanação global e seus impactos, importa entender que o neoliberalismo, no contexto brasileiro, denotou um “Estado em crise, que não rompeu com o modelo centralizador, passando para um modelo capitalista marcado pela expansão industrial” (Araújo, 2022, p. 22). Ainda, de acordo com Oliveira (2003), a partir de 1930, emergiu no Brasil um novo modelo de acumulação – “qualitativa e quantitativamente distinto, que dependerá substancialmente de uma realização parcial interna crescente” (Oliveira, 2003, p. 35).

Esse modelo foi constituído, no contexto brasileiro, com a presença do Estado na economia. Este contou com um núcleo impulsor do processo de acumulação no setor industrial, em substituição ao esgotamento padrão agrário-exportador (Porto, 2009), e tem o Estado “como um capital financeiro geral, e, na maior parte dos casos, como capital estatal produtivo” (Oliveira, 1999, p. 67).

Na reflexão dessa transição, foram pensados os determinantes iniciados no último ano do governo Sarney, seguidamente no contexto das gestões dos presidentes Collor, Cardoso e Lula, que contribuíram administrativamente para a consolidação político-econômica neoliberal na sociedade brasileira, em que a expressão paradigmática foi de privatizações da esfera pública e de precarização de políticas sociais (Porto, 2009). Assim, cabe destacar que o neoliberalismo transita na democracia sob variados regimes políticos, mas o período que marca a falência do Estado desenvolvimentista, que o condiciona ao neoliberalismo, é materializado no último ano da gestão do presidente José Sarney, com a hiperinflação (Porto, 2009).

Frente a esses processos de crises, os defensores do neoliberalismo difundiram a concepção de que o Estado se constrói subordinado aos monopólios empresariais e sendo

extensão do privado. No Brasil, essa razão foi intensificada por meio da crise do Estado e do mecanismo da dívida pública interna (Porto, 2009).

Nessa angulação, é válida a clareza de Oliveira (1999) acerca dos estudos neoliberais, ao frisar que a privatização do público consiste em uma “**experiência subjetiva de desnecessidade, aparente, do público**” (Oliveira, 1999, p. 57, grifo nosso), em que a riqueza pública sustenta o processo de reprodução do capital privado, tirando o sujeito do coletivo e da segurança. Dardot e Laval (2016) colaboram com a definição de que a racionalidade neoliberal estrutura e organiza os governantes e os governados a partir da generalização da concorrência, como regra de vivência e da empresa como modelo de subjetivação. Ademais, Brown (2019) complementa com a preposição de que o que se entende como a ausência do Estado, na verdade consubstancia-se em um apoio ativo aos mercados e às dinâmicas da moralidade tradicional.

Dado o exposto, nesse painel histórico e teórico, algumas indagações surgem frente à educação infantil para o contexto público: de que maneira a racionalidade neoliberal impacta a educação infantil pública? A educação infantil pública é a escória das etapas da educação básica? O expurgo da educação infantil pública é um projeto? A educação infantil pública acena no plano teórico-oficial para valorização da educação às infâncias, pela primeira vez, apenas nos anos 80 e 90; este “adiamento” deixa as crianças “salvas” da racionalidade neoliberal e de todo vergamento pelo lucro? Quem são as crianças e as infâncias que estão na educação infantil pública?

Para essas perguntas, que não encerram neste escrito, uma reflexão: por meio de consenso e coerção, são potencializados discursos, práticas e dispositivos neoliberais que não estão dispersos ou se extraviam, mas estão relacionados, como: a sensação subjetiva de desnecessidade da educação infantil pública, principalmente àqueles que dela mais precisam e que integram, majoritariamente, as creches e creche-escolas públicas; a tecnocracia da austeridade para a manutenção contínua da sociedade civil e de suas pobrezas, afetando as infâncias; as privatizações, que sustentam o capital privado com dinheiro público e tratam a educação (infantil) pública como lucro e *commodity*; e a produção de sujeitos neoliberais pela máquina escolar. Por esta última, entende-se a educação infantil pública como etapa que não produz lucro aos cofres do Estado capitalista.

Nesse espaço, concordamos com Santos (2017), que acrescenta notas sobre a crise na educação acontecer, especificamente, no contexto público, ao reiterar, por exemplo, que a falta de vagas em creches ou a baixa qualidade não é para abastados. Os governos brasileiros postergaram seus compromissos com a garantia efetiva de uma educação infantil pública de

qualidade, tornando a “crise da educação” um objeto de disputa entre grupos econômicos dominantes, brasileiros ou estrangeiros, que são interessados nos “problemas” da educação, e apresentam projetos através de suas Fundações Sociais ou convencem o Congresso Nacional com seus *lobbies* (Santos, 2017).

Para a autora, as parcerias público-privadas, “nada interessadas” na educação, buscam:

- a) ampliar e fortalecer suas alianças com o poder público objetivando captar recursos financeiros da educação pública para a educação privada, inclusive para o segmento da Educação Infantil; b) influenciar a formulação de leis, políticas públicas e na tomada de decisões estratégicas para a educação das crianças de zero a seis anos de idade, incluindo a BNCC, com a defesa de uma educação conservadora, retrógrada e privatista; c) comercializar seus produtos (assessorias, livros didáticos, sistemas apostilados...) junto ao poder público, como uma forma de diversificar seus negócios e ampliar seus lucros (Santos, 2017, p. 124-125).

Ademais, cabe citar que o sucateamento da educação infantil pública se vale, também, do interesse subjetivo e capitalista para com a manutenção da subalternização do lugar social das crianças vulnerabilizadas em raça, gênero ou lugar geográfico – desvelando que as infâncias são espaços de disputa –, tanto quanto o interesse subjetivo e capitalista à extensa comunidade vizinha, que se trata daqueles adultos que cercam as crianças. Estes são, em grande parte: mães operárias, trabalhadores, trabalhadores precários, informais, ditos autônomos, moradores das regiões pobres e afastadas da cidade, entre outros.

Desse modo, a creche e creche-escola públicas consubstanciam em uma rede de apoio, o que as reforçam como um dispositivo de política pública social (Höfling, 2001) para a igualdade política. Isso, por ser a justiça social “antídoto essencial para as estratificações, exclusões, abjeções e desigualdades outrora despolitizadas que servem ao privatismo liberal nas ordens capitalistas” (Brown, 2019, p. 38).

Com base no exposto e retomando o título desta seção, notamos que foi construído um castelo fundamentado no discurso da utopia da liberdade – liberdade neoliberal –, que se concretiza em uma muralha do mercado, aprisionando as consciências subjetivas dos sujeitos, por ser, fundamentalmente, uma racionalidade. Esse cenário equivale, portanto, a capturas neoliberais, neoliberalismo em cena.

A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA NO OCIDENTE DO ESTADO CAPITALISTA BRASILEIRO

Nos momentos em que a “democracia” busca novas performances no cenário de conflitos, para sua garantia e efetivação, é imprescindível dar importância aos dispositivos que podem propiciar um futuro melhor a todos. Nessa explicação, observamos que o direito à educação infantil pública não pode se perder desse ritual de justiça social, inclusive por ser uma política pública social em uma modernidade que “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (Laval, 2004, p. 11).

Por esse viés, na dimensão de direitos sociais, Bobbio (2004) apresenta a significação dos direitos dos homens. Para o teórico, os direitos sociais são inconclusos, dialéticos e resultado de uma constituição histórica. Eles emergem na época da revolução industrial, trazendo novas demandas para a segunda metade do século XX: a proteção jurídica e os meios para torná-los concretos. Dada essa premissa, recordamos o período de inauguração das creches, em que elas eram objeto de pauta da agenda trabalhista, especificamente de luta do movimento feminista na sociedade neoliberal dos anos 70. Essa luta se fundamentou na necessidade da presença de creches para apoiar a mãe operária que precisava trabalhar fora de casa e ter um lugar seguro para deixar os seus filhos (Faria, 2006).

Na história, os direitos humanos passam por três fases: a primeira é a dos direitos de liberdade, que tendem a limitar o poder do Estado; a segunda é a dos direitos políticos, que possibilitam a ampliação da participação dos membros da comunidade no poder político, tratando da liberdade no interior do Estado; e a terceira diz respeito aos direitos sociais, que expressam igualdade e bem-estar social, colocando em pauta demandas de interesses coletivos e/ou individuais (Bobbio, 2004).

Também é válido situar o que são as políticas públicas sociais. Höfling (2001) expressa que políticas públicas são o Estado em exercício, de modo a implantar um projeto de governo, por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade. Logo, não pode o Estado ser reduzido à burocracia pública, sendo de sua responsabilidade as políticas públicas referentes às suas próprias implementações.

As políticas sociais, por sua vez, são as atividades implementadas pelo Estado, que marcam proteção social, especificamente, para a implementação de estratégias de redistribuição dos benefícios sociais, buscando a justiça social através do desenvolvimento socioeconômico (Höfling, 2001). “As políticas sociais, então, têm suas raízes nos movimentos

populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais” (Höfling, 2001, p. 31).

Nesses termos, nossa concepção de educação às infâncias no contexto público comunga com Höfling (2001), ao considerá-la como uma política pública social de responsabilidade do Estado, mas que não deve ser pensada apenas por suas instituições, por ser, justamente, social. As políticas públicas sociais – a educação, por exemplo – estão situadas no interior do Estado e são passíveis dos humores sociopolíticos respectivos ao período; em nosso caso, o Estado capitalista e todos os seus impactos neoliberais analisados anteriormente.

Em um rol histórico, nas primeiras Constituições brasileiras não havia nenhum artigo que abordasse o direito à educação (Assis, 2012). A autora evidencia que “foi a partir da Constituição de 1934 que as considerações e diretrizes gerais específicas ao direito à educação fizeram menção à educação, trazendo, pela primeira vez, a preocupação com o sistema educacional” (Assis, 2012, p. 41), salientando ser competência privativa da União.

A Carta de 1934 também foi a primeira a tematizar as etapas de ensino fundamental, médio e a educação superior, exceto a educação infantil (Assis, 2012). Nesse processo, na Carta de 1946, o enfoque democrático, liberal e inclusivo que foi dado à temática da educação foi diferente daquele que havia em 1937, com feição nacionalista, centralizada e autoritária. E, assim como o texto de 1934, o de 1946 indicou que cabia à União legislar sobre as bases e diretrizes da educação nacional, reforçando a necessidade de unificar o sistema de ensino (Assis, 2012). Assim, compreendemos que a educação (cor)respondia ao ciclo social e tinha movimentos oscilatórios.

Na esfera histórica da Sociologia das Infâncias e da Educação Infantil, Kramer (2006) destaca avanços consideráveis no campo teórico e nos movimentos de luta social, fortalecendo que o atendimento às primeiras infâncias, no Brasil, foi marcado por constantes criações e extinções de órgãos. Com isso, ocorreu a superposição de programas com as mesmas funções, nos quais saúde, assistência e educação não consolidaram associações ao longo da história, ao contrário, ramificaram e foram omissos da responsabilidade central, de modo que essa fragmentação foi uma das heranças manifestadas nas estratégias de ações e herdadas pelas prefeituras.

Na década de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam uma educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Contudo, mesmo com os equívocos de propostas compensatórias, elas

tiveram o papel de impulsionar o debate sobre currículos e funcionamento na pré-escola, legitimando a educação pré-escolar.

Em 1974, o chamado pré-escolar recebeu atenção do governo federal, mediante a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar pelo Ministério de Educação (MEC/Coepre), em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação. Isso, porém, sob a noção de necessidade e com um planejamento orçamentário da União que continuava sem uma política de verbas específicas (Kramer, 2006).

Só em 1988 foi, então, notado um grande avanço com a Constituição Federal, que concebeu o direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, sendo dever do Estado oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito e assegurando a opção da família. Com isso, o documento voltou a ser reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Kramer, 2006).

Portanto, a Constituição de 1988, embora com o vento de mudança dentro da educação, que marcou a ruptura de uma concepção assistencial-filantrópica da educação infantil e apontou sua integração às etapas de educação com atendimento gratuito em creches e creche-escolas (Cury, 1998; Rehem; Faleiros, 2013), ainda aconteceu “desconsiderando muitas das discussões realizadas pelos diversos setores democráticos, populares, revelando sintonia com o projeto neoliberal ora em expansão” (Rehem; Faleiros, 2013, p. 705). Como situado por Fávero e Mikolaiczik (2024, p. 8), é um cenário em que se desconsideram “as problemáticas estruturais de uma sociedade que produz cada vez mais desigualdade e acumulação de riqueza nas mãos de poucos e em que o desemprego é decorrente de um problema estrutural”.

CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS

Ao longo deste artigo, demarcamos a educação infantil como uma etapa que está indissociável do contexto político-social-moral neoliberal, estando apresentada no balcão de negócios. Para além da ampliação do projeto econômico, o neoliberalismo promove o projeto moral, que desconsidera a singularidade dos sujeitos-crianças e os diversos fatores sociais, econômicos, históricos e culturais que interferem nos modos de estar e ser criança no mundo complexo.

Em face expressa, reconhecemos que o modelo de sociedade capitalista não pretende uma educação infantil pública de qualidade, visto que “ele depende de um ‘economismo’ aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas,

em particular, só tem sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia” (Laval, 2004, p. 3). Logo, diante desse modelo de sociedade capitalista sustentada nos princípios neoliberais, o poder público realiza um movimento privatista do direito à educação infantil pública, tornando-a mercadoria. Com isso, são motivados pelo lucro e desmotivados pelos possíveis gastos (Santos, 2022).

Nessa circunstância, o segundo setor impõe sua presença em políticas públicas para as infâncias, fazendo escoar dinheiro do Estado brasileiro pelas ladeiras das privatizações, que desembocam em instituições privadas. Desse modo, leva-se a: “dilapidação dos recursos do Estado, encolhimento de seu tamanho, atrofamento do espaço econômico público em uma palavra: espoliação” (Paulani, 2006, p. 80).

Assim sendo, falar de educação infantil pública e da racionalidade neoliberal não pode se isolar de uma reflexão fincada na epistemologia ontológica – o conhecimento coerente sobre o ser –, por coexistirem marcadores sociais que são influentes nas construções simbólicas, culturais, socioafetivas e de projeto de vida das crianças. Dessa maneira, influenciam nas formas (re)existir e (sobre)viver no mundo ocidental e em como a oferta é garantida, ora reduzindo as injustiças sociais ou ampliando-as.

Nesse sentido, falar do direito à educação infantil pública, também entendida como política (pública) social, interessa tanto quanto pensá-la subjetivamente, porque, ao “considerarmos a existência de diferentes populações infantis, consideramos também que as políticas e programas destinados a essas populações precisam estar atentos à diversidade de infância e criança presente em nossa sociedade” (Santos, 2008, p. 46), bem como qual é a sociedade, para ser possível uma análise contextualizada, agendas vívidas e currículos justos, fincados em pressupostos de geração e de interseccionalidade para projetos de educação críticos. Aliás, como endossado por Freire (1974), a expressão da reflexão crítica constitui um agente transformador, conduzindo-nos à *práxis*.

Portanto, os mesmos ventos que sopraram no passado da educação infantil, embora com os atravessamentos da perversidade neoliberal que deixaram rastros de sua existência, também se consolidaram em brisas de mudanças na sociedade contemporânea, rumo a novas perspectivas e abrindo novos caminhos epistemológicos. Esses novos caminhos, constituídos em resistência e na consciência coletiva, são arranjos que continuam contribuindo no ato de repensar os impactos neoliberais que cercam os sujeitos como uma muralha do mercado sustentada na ilusão de um castelo de liberdade. Além disso, permitem problematizar os ataques multifacetados à democracia e ao povo-crianças.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maciela Mikaelly Carneiro de. **Judicialização do direito à educação infantil:** desafios e dimensões evidenciadas na produção acadêmica brasileira (2009-2019). 2022. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022.
- ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Direito à educação e diálogo entre poderes.** 2012. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **Ensaios sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil.** Tradução: Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. (org.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998. v. 2.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 116, p. 245-262, 2002.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagú**, Campinas, n. 26, p. 279-287, jun. 2006.
- FÁVERO, Altair Alberto; MIKOLAICZIK, Daniê Regina. A corrosão dos cursos de licenciatura no Brasil: o tensionamento entre Estado e políticas neoliberais na formação de professores. **Revista Literatura em Debate**, [s. l.], v. 19, n. 33, p. 4-19, 2024.
- FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PADILHA, Karina Lopes; STAROSKY, Miriam. A questão da cidadania e da liberdade nos processos da reforma psiquiátrica: Novas possíveis práticas de governamentalidade. **Mnemosine**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 116-143, 2010.

FONTES, Virgínia. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 201-240.

FOUCAULT, Michel. “Aula 18 de Janeiro de 1978”. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b. p. 39-72.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade como prática da liberdade. In: FREIRE, Paulo. (org.). **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974. p. 91-112.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução e introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, [s. l.], ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: algumas aproximações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 166-185, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (org.). **Os sentidos da democracia**: políticas de dissenso e hegemonia global. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: NEDIC, 1999. p. 55-81.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.).

Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 67-107.

PORTO, Maria Célia da Silva. Estado e neoliberalismo no Brasil contemporâneo: implicações para as políticas sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2009, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2009. p. 1-9.

REHEM, Faní Quitéria Nascimento; FALEIROS, Vicente de Paula. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 691-710, jan./abr. 2013.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?** **Currículos praticados com bebês:** professoras com a palavra. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017, 311 f.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Os desafios da educação brasileira persistem: e o que estamos fazendo? **Revista Educação Básica em Foco**, v. 3, n. 1, 2022.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da primeira infância negra em Salvador:** um olhar sobre as políticas educacionais. 2008. 167. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOBRE AS AUTORAS

Laís dos Santos Lopes

Atualmente, cursa o Mestrado Acadêmico em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. É membro atuante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (Nufop) e conta com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

E-mail: layloopees@gmail.com

Solange Mary Moreira Santos

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Pedagoga pela Universidade Católica de Salvador (UCSal). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores.

E-mail: solangemmsantos@gmail.com

Artigo recebido em 24/01/2025.

Artigo aceito em 20/05/2025.