



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NAARA QUEIROZ DE MELO

**O ESTADO REGULADOR E O MERCADO EDUCADOR:
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB**

CAMPINA GRANDE/PB

2018

NAARA QUEIROZ DE MELO

**O ESTADO REGULADOR E O MERCADO EDUCADOR:
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Melânia Mendonça Rodrigues.

CAMPINA GRANDE

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M528e Melo, Naara Queiroz de.
 O estado regulador e o mercado educador: um estudo sobre o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande / Naara Queiroz de Melo. – Campina Grande, 2018.
 146 f. : il. color.

 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.
 "Orientação: Prof^a. Dr^a. Melânia Mendonça Rodrigues".

 1. Estado Regulador. 2. Mercado Educador. 3. Direito à Educação. 4. Mercantilização. 5. Educação Infantil. I. Rodrigues, Melânia Mendonça. II. Título.

CDU 37.014(813.3)(043)

NAARA QUEIROZ DE MELO

**O ESTADO REGULADOR E O MERCADO EDUCADOR:
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB**

Aprovada em 16 / 03 / 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Melânia Mendonça Rodrigues
Orientadora – PPGEd/UFCG



Prof.^a Dr.^a Kátia Patrício Benevides Campos
Examinadora Interna – PPGEd/UFCG

Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Costa Gomes
Examinadora Externa – PPGSS/UFPB



Prof. Dr. Daniel Alvares Rodrigues
Examinador Externo – DFSFE/UFPE

Campina Grande
2018

Ao meu eterno “desorientador” Prof. Dr. Vantuil Barroso Filho, por dominar a “arte de ampliar as cabeças” e mudar o curso da minha história.

AGRADECIMENTOS

À minha filha Luana. Força motriz e inspiração de todas as minhas lutas. Que o meu legado seja maior que as minhas ausências.

Ao meu marido Helton, por respeitar a minha individualidade e pelo amor, apoio e companheirismo de sempre.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Melânia Mendonça Rodrigues, pelo respeito, sensibilidade e competência que oferece aos seus alunos. Eu não poderia estar em melhores mãos nessa caminhada de crescimento que é o mestrado. Obrigada por tudo!

Aos professores que participaram da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Kátia Patrício Benevides Campos, Prof.^a Dr.^a Cláudia Gomes e Prof. Dr. Daniel Alvares Rodrigues, pela maneira competente e delicada de contribuir com a qualidade deste trabalho.

Aos professores do PPGEd/UFCG, pelo conhecimento compartilhado.

À Prof.^a Dr.^a Niédja Maria Ferreira de Lima, pelas aulas tão prazerosas, por acreditar no meu trabalho e contribuir para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos companheiros da Cátedra José Martí – UFPE, em especial, Luciana Barbosa, Rafaela Celestino e Estevam Faria. Cada passo dado percorre um caminho que foi trilhado com a ajuda de vocês.

À Roseane Rodrigues de Macedo, pelo companheirismo e pela disposição em me ouvir, sobretudo, nos momentos difíceis que permearam a conclusão dessa dissertação.

À companheira de turma e de orientação Kilma Wayne Silva de Sousa, pelo carinho e serenidade que tornaram mais leves os momentos difíceis.

Às amigas Ivanilda Dantas de Oliveira e Julita Barbosa de Farias Santiago, pelo apoio e carinho de sempre.

Aos colegas da primeira turma do Mestrado em Educação da UFCG, por todos os momentos compartilhados.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado aborda as atuações do Estado regulador e do Mercado educador como norteadoras do processo de mercantilização da educação infantil, especialmente, no município de Campina Grande, no estado da Paraíba. Foi desenvolvida com o objetivo geral de analisar o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande/PB; e os objetivos específicos de analisar a relação entre Estado e Mercado nas políticas educacionais, sobretudo, para a educação infantil; refletir sobre a tensão entre o direito e a mercantilização da educação infantil; e identificar os condicionantes que levaram à predominância de matrículas da pré-escola do município de Campina Grande na rede privada, sobretudo, no período de 2012 a 2016. A pesquisa, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, foi realizada em três momentos distintos, a saber: 1) contemplação viva do objeto, momento no qual foram levantados os primeiros dados estatísticos, análise de documentos e observações para a delimitação do objeto; 2) análise do fenômeno, contando com pesquisa bibliográfica e elaboração de roteiro de entrevistas; 3) análise da realidade concreta do objeto, consistindo em um momento que permeou todo o processo de escrita, com ênfase na análise dos dados estatísticos e empíricos. Os estudos revelaram a matriz liberal-burguesa do Estado capitalista como base para o constante vínculo entre as esferas pública e privada, especialmente, na educação, desdobrando no processo de mercantilização vivenciado pela educação infantil no município de Campina Grande/PB. Matriz esta que delineou a formação social do Brasil e, conseqüentemente, as bases da educação nacional nos moldes das parcerias público-privadas até os dias atuais. Deixando clara a tensão entre o direito social e a mercantilização da educação que, através dos mecanismos de disseminação da ideologia mercantil, concretizados pela ação estatal e de aparelhos privados de hegemonia, culmina na construção de consensos em torno da divindade mercado.

Palavras-chave: Estado regulador. Mercado educador. Direito à educação. Mercantilização. Educação infantil.

ABSTRACT

This master's thesis deals with the actions of the State regulator and the market educator as guiding the process of commodification of children's education, especially, in the municipality of Campina Grande, in the state of Paraíba. It was developed with the general objective of analyzing the commercialization process of early childhood education in the city of Campina Grande / PB; and the specific objectives of analyzing the relationship between State and Market in educational policies, especially for early childhood education; reflecting on the tension between the right and the commodification of early childhood education; and to identify the constraints that led to the predominance of enrollments in the pre-school of the city of Campina Grande in the private network, mainly, in the period from 2012 to 2016. The research, from the perspective of historical-dialectical materialism, was carried out in three different moments, namely: 1) living contemplation of the object, at which time the first statistical data were collected, analysis of documents and observations for the delimitation of the object; 2) analysis of the phenomenon, counting on bibliographical research and elaboration of script of interviews; 3) analysis of the concrete reality of the object, consisting of a moment that permeated the whole process of writing, with emphasis on the analysis of statistical and empirical data. Studies have revealed the liberal-bourgeois matrix of the capitalist state as the basis for the constant bond between the public and private spheres, especially in education, unfolding in the process of commodification experienced by children's education in the city of Campina Grande/PB. Matrix this one that outlined the social formation of Brazil and, consequently, the basis of national education in the form of public-private partnerships to the present days. Making clear the tension between social law and the commercialization of education, which, through the mechanisms of dissemination of mercantile ideology, concretized by state action and private apparatus of hegemony, culminates in the construction of consensus around the market deity.

Keywords: Regulatory State. Market educator. Right to education. Mercantilization. Child education.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Número de Matrículas na Educação Infantil - Ensino Regular e/ou Especial, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa no Brasil – 2016..... 99.
- Tabela 2** - Número de Matrículas na Educação Infantil - Ensino Regular e/ou Especial, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2010 a 2016..... 109.
- Tabela 3** - Matrículas da Educação Infantil, em números absolutos, por dependência administrativa, segundo o critério de capital brasileira com concentração de matrículas de creche e ou pré-escola..... 110.
- Tabela 4** - Matrículas da educação infantil no município de Campina Grande em 1999..... 113.
- Tabela 5** - Número de matrículas na educação infantil por dependência administrativa no município de Campina Grande/PB. 2009-2011..... 114.
- Tabela 6** - Número de matrículas na educação infantil no estado da Paraíba (2010 - 2016)..... 115.
- Tabela 7** - Número de matrículas na educação infantil por dependência administrativa..... 116.
- Tabela 8** - Diferença de matrículas da educação infantil entre as redes pública e privada, no município de Campina Grande/PB (2012-2016)..... 116.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMI	Associações de Proteção à Maternidade e à Infância
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CEB	Câmara Educação Básica
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
EI	Educação Infantil
FAO	Fundo das Nações Unidas para a Alimentação
DC	Desenvolvimento de Comunidades
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DSN	Doutrina brasileira de Segurança Nacional
FEIPB	Fórum de Educação Infantil da Paraíba
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEPA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação do Trabalho Pedagógico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PIDESC	Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SETRABES	Secretaria de Trabalho e Ação Social
SETRAS	Secretaria de Trabalho e Ação Social do Estado
UAEI	Unidade Acadêmica de Educação Infantil
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O ESTADO REGULADOR E O MERCADO EDUCADOR.....	23
2.1 O Estado Capitalista: princípios, aparência e contradição.....	25
2.2 O Estado brasileiro e a Educação.....	38
3. EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA GARANTIA DO DIREITO À TRANSFERÊNCIA DE RESPONSABILIDADES	51
3.1 Educação no Brasil: uma parceria público-privada.....	52
3.2 O mercado da educação: a participação de instituições privadas nas políticas educacionais do Brasil e a atuação dos “reformadores da educação”.....	65
4. EDUCAÇÃO INFANTIL: ASSISTENCIALISMO, DIREITO E MERCANTILIZAÇÃO.	78
4.1 Percurso Histórico da Educação Infantil no Brasil: entre o público e o privado.....	78
4.2 – Cisão histórica entre creche e pré-escola: uma questão de classe.	91
4.3 – Educação Infantil no município de Campina Grande/PB: do pioneirismo à mercantilização.....	101
5. EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE: A ESTATÍSTICA DA MERCANTILIZAÇÃO.....	105
5.1 Universalização da pré-escola em Campina Grande/PB: quem vai cumprir a meta?.....	105
5.2 Atendimento à Educação Infantil: predominância de matrículas da pré- escola na rede privada a partir do ano de 2012.....	112
5.3 Criança pobre na rede privada: análise dos dados e reflexões acerca da insuficiência do Estado e de mecanismos de consenso.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS.....	139

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa o processo de mercantilização da educação infantil (EI), tomando como exemplo o município de Campina Grande, no estado da Paraíba, considerando a relação da educação com a ideologia do Estado regulador e do mercado educador. Mas, antes de apresentar a análise realizada, cabe justificar a escolha pela temática, que começa com uma, não muito recente, trajetória acadêmica.

A minha trajetória na área da educação começou pela formação no curso de pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre os anos de 2005 e 2010. Momento no qual tive a oportunidade de entrar em debates de teor crítico, sobretudo, a partir do sétimo período letivo, na disciplina de Metodologia de Ensino dos Estudos Sociais, ministrada pelo Professor Dr. Vantuil Barroso Filho, que veio a ser meu orientador.

O Professor Vantuil coordenava a Cátedra José Martí, no Centro de Educação da UFPE. Esta que constitui terreno fértil para o aprofundamento de estudos e debates com viés crítico, sobretudo, na área da política.

Considero que, na Cátedra, diante do aprofundamento teórico proporcionado nas atividades lá desenvolvidas (grupos de estudos, seminários, palestras), cursei, informalmente, uma pós-graduação dentro da graduação. Assim, foi intensificada a minha paixão pela ciência política.

O contato com a educação infantil surgiu por meio de disciplinas e estágios vivenciados durante a graduação, mas o envolvimento mais intenso começou em 2013, quando iniciei o meu trabalho como pedagoga na Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG). Logo em seguida, ingressei no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, na UFCG.

No ano seguinte, 2014, comecei a participar das lutas da educação infantil (EI), através da integração ao comitê gestor do Fórum de Educação Infantil da Paraíba (FEIPB), ligado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB).

Nesse contexto, a pesquisa realizada no curso de especialização, intitulada “Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: da declaração do direito à obrigatoriedade da matrícula” - motivada pela ampliação da faixa

etária de matrícula obrigatória, com a promulgação da Lei 12.796 de abril de 2013, incluindo crianças em idade pré-escolar - procurou analisar os pressupostos e as possíveis consequências dessa determinação legal para a educação infantil, especialmente, no município de Campina Grande.

Em meio aos dados analisados, foi observado que, no período de 2012 a 2014, as matrículas da educação infantil nesse município ocorreram predominantemente na rede privada de ensino, o que chamou a atenção pelo fato de no mesmo período, os números do Brasil, da Região Nordeste e do estado da Paraíba ainda apresentarem predominância de matrículas da EI na rede pública municipal.

Os dados estatísticos oficiais, disponibilizados na base do Educacenso, no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir do ano de 2010, revelam que o referido município vem apresentando um aumento das matrículas da educação infantil tanto na rede pública quanto na rede privada, com vantagem para esta última desde o ano de 2012, sobretudo na pré-escola, ou seja, o atendimento educacional que contempla crianças de quatro e cinco anos.

Nunca é demais lembrar que o atendimento educacional da primeira infância em instituições oficiais percorreu um longo caminho até ser constituído direito público subjetivo, fazendo parte do direito à educação no Brasil.

A herança do assistencialismo e da relação entre o público e o privado deixou marcas profundas na educação infantil ao longo de décadas e que ainda hoje são difíceis de esmaecer. A demora da oficialização dessa etapa da Educação Básica como direito gerou consequências para o acesso e a qualidade no atendimento, dando margem ao crescimento da relação com o setor privado, aumentando o número de instituições conveniadas, como também fortalecendo o mercado educacional (PINTO, 2016), ficando inclusive a questão da qualidade no atendimento em segundo plano, somente ganhando visibilidade após a divulgação dos primeiros estudos sobre as condições de atendimento dessas instituições (CAMPOS; FÜLGRAFF; WIGGERS, 2006).

No município de Campina Grande, apesar do pioneirismo no atendimento oficial a crianças de zero a cinco anos pela rede pública (MACÊDO, 2005), há hoje uma diferença significativa nas matrículas da pré-

escola com vantagem para a rede privada (média de 1.200 matrículas a mais), sobretudo, no período compreendido entre os anos de 2010 e 2016.

Esse quadro sugeriu os seguintes questionamentos: a) O que justifica a predominância de matrículas da educação infantil na rede privada, no município de Campina Grande? b) A procura dos pais pela rede privada seria motivada pela insuficiência de vagas na rede pública? c) Ou teriam os pais optado pela rede privada por assimilarem a ideologia de mercado, julgando inferior a qualidade da rede pública em relação à rede privada?

Nesse contexto surgiu o interesse pela investigação das possíveis explicações para o incremento do mercado da educação infantil, de modo que este superou o crescimento de matrículas da rede pública no período de 2012 a 2016.

Dessa forma, observado o fato de que a oferta de educação infantil está, dialeticamente, situada nas esferas do direito e da mercadoria, com progressiva vantagem para esta última, a presente pesquisa tem o objetivo geral de analisar o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande, na Paraíba, e os objetivos específicos de analisar a relação entre Estado e Mercado nas políticas educacionais, sobretudo, para a educação infantil; refletir sobre a tensão entre o direito e a mercantilização da educação infantil; e identificar os condicionantes que levaram à predominância de matrículas da pré-escola do município de Campina Grande na rede privada.

Para a compreensão e análise do objeto da pesquisa, o referencial teórico adotado tem como base o materialismo histórico-dialético e traz como principais teóricos Karl Marx e Antonio Gramsci.

Assim fundamentada, a pesquisa foi desenvolvida, segundo a concepção dialética da realidade, colocando em primeiro plano a materialidade dos fenômenos e considerando a consciência como consequência dessa materialidade, para alcançar a essência do objeto de pesquisa. Nas palavras de Triviños,

Estes princípios básicos do marxismo devem ser contemplados com a ideia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado (1987, p. 73).

Quanto às principais categorias teórico-metodológicas, o objeto foi percebido e analisado a partir da categoria fundamental do materialismo dialético que é a *contradição*, a qual é constituída como uma interação entre aspectos opostos.

De acordo com Cury (1985, p.30), “a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”.

Dessa forma, compreende-se que a educação formal é, enquanto elemento pertencente ao Estado capitalista, inerentemente contraditória. Nesse sentido, ao passo que ela é um espaço privilegiado para a reprodução das relações sociais oriundas das relações de produção, também é ela um dos meios que possibilitam a transformação e emancipação dos sujeitos (CURY, 1985).

Especificamente no que se refere à educação infantil no Brasil, a contradição também se faz presente quando considerada a trajetória de luta de classes em direção à constituição dessa etapa educacional como direito social. Porém, em que pesem os avanços legais, a EI não escapou ao processo de mercantilização. Este que, aqui, é entendido como o fortalecimento do mercado educacional a partir da política de omissão do Estado e da impregnação da lógica mercantil nas práticas sociais presentes nas instituições.

A fim de analisar a oferta de educação infantil para além de uma particularidade do município de Campina Grande, é importante fazer referência à categoria *totalidade*, no intuito de compreender que o fenômeno da mercantilização reflete estruturas mais amplas e é necessária uma explicação que revele como a educação contribui para produzir e ou reproduzir as relações sociais existentes (CURY, 1985; BOTTOMORE, 2013).

A relação entre público e privado, que está entrelaçada à trajetória da educação infantil, é analisada a partir da concepção de *Estado ampliado* de Antonio Gramsci (2005), que compreende a relação orgânica e dialética entre estrutura (conjunto das relações materiais de produção) e superestrutura (conjunto das relações ideológico-culturais), servindo de base para a análise das relações entre Estado e mercado, assim como entre direito e mercadoria, abordadas ao longo desta pesquisa.

A impregnação da lógica mercantil na educação infantil, refletida no fenômeno da predominância de matrículas dessa etapa da Educação Básica na rede privada do município de Campina Grande/PB, é analisada, em uma perspectiva gramsciana, como o resultado da construção de *consensos*, em que a classe subalterna absorve as ideias da classe dominante. Esta que busca alcançar a *hegemonia*.

A categoria hegemonia torna-se aqui primordial para analisar o processo de mercantilização da educação infantil, sobretudo, na discussão acerca do ideário social de público e privado presente nesta pesquisa.

Abordar a categoria hegemonia pressupõe o entendimento das formas ideológicas de dominação para a construção dos consensos que, na perspectiva gramsciana, atuam conjuntamente com os mecanismos de coerção do Estado, com o objetivo de reproduzir as relações de produção e manter o poder da classe dominante.

Dando profundidade à discussão, entende-se que a busca do consenso se materializa nas ações desse Estado (capitalista), que utiliza as instituições – a saber, as pertencentes ao próprio aparelho estatal, como também os *aparelhos privados de hegemonia* (igrejas, partidos políticos, família, escola, meios de comunicação) – como instrumentos de disseminação das ideias dominantes, transmitidas pelos seus respectivos intelectuais orgânicos. Estes que são representantes de instituições e ou classes sociais, que detêm a confiança, a posição social e o conhecimento necessários ao convencimento da classe subalterna. Caso o consenso não seja conquistado de imediato, a busca pela hegemonia se dará por mecanismos de coerção.

Nas palavras de Gramsci,

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (2001, p. 19. Grifos do original).

A análise do processo de mercantilização da educação infantil, realizada nesta pesquisa, conta ainda com a teoria do valor em Marx (2013), quando, no Livro I de *O Capital*, o autor analisa de que forma o fenômeno do fetichismo pela mercadoria promove a alienação das relações de produção, não permitindo aos sujeitos envolvidos perceberem que as relações sociais são determinadas a partir da produção das mercadorias, gerando o que o autor chama de *reificação das relações sociais*.

Para contextualizar historicamente o processo da transformação da educação em mercadoria, foi realizado, no segundo capítulo um resgate dos princípios do Estado capitalista, apresentando alguns aspectos de sua formação, revelando a prioridade desse Estado à proteção da propriedade privada e à manutenção dos privilégios da classe burguesa. Marx e Engels entendem que, na perspectiva burguesa,

Alega-se que com a abolição da propriedade privada toda a atividade cessaria, uma inércia geral apoderar-se-ia do mundo. Se isso fosse verdade, há muito que a sociedade burguesa teria sucumbido à ociosidade, pois, os que no regime burguês trabalham não lucram e os que lucram não trabalham (2007, p. 53).

Dessa forma, a hegemonia das ideias burguesas findou desencadeando o ideário social acerca do público e do privado, que perdura até os dias atuais e tem consequências para os direitos sociais, em especial, para a educação pública.

Tendo em vista resgatar como os princípios burgueses foram constituindo a essência estatal, sumariam-se as concepções de destacados ideólogos do Estado liberal-burguês, após o que é abordada a perspectiva marxista, compreendendo: a clássica formulação marxiana, a qual percebe o Estado como “um comitê para gerenciar assuntos comuns de toda a burguesia” (MARX; ENGELS, 2007); a já mencionada concepção de Estado ampliado, de Antonio Gramsci (2005), e a de Estado como uma condensação de correlações de forças, de Nicos Poulantzas (2015), que concebe o Estado como espaço privilegiado para a luta de classes.

Para aproximar a concepção de Estado ao objeto de pesquisa, foi realizada uma análise acerca da formação do Estado brasileiro, a partir das contribuições de Florestan Fernandes, que conceituou o *capitalismo dependente*, ao analisar os condicionantes econômicos, políticos e sociais que

constituíram o Estado capitalista no Brasil; e de Carlos Nelson Coutinho, que analisa a gênese do Estado brasileiro com base no referencial gramsciano.

Entendendo que a educação infantil se apresenta nas condições de direito e de mercadoria, também é discutida a inserção da lógica mercadológica na educação, a partir da concepção de mercado como uma divindade que determina as relações sociais (DUFOR, 2005; 2008) e, portanto, delinea a oferta da educação infantil nas esferas pública e privada.

Em respeito ao referencial teórico, a presente pesquisa foi realizada contemplando os seguintes momentos, estreitamente articulados:

1) *percepção do objeto de pesquisa* ou a “*contemplanção viva do fenômeno*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 73), a saber, o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande/PB, enquanto fenômeno particular, com relação ao contexto nacional, no período de 2012 a 2016. De acordo com Triviños (1987), esta é uma fase importante, pois nela são reunidas as primeiras informações, através de observações, análises de documentos, dados estatísticos, dentre outros; são identificadas as principais características do objeto, delimita-se o fenômeno e são levantadas as primeiras perspectivas que guiarão os estudos.

Nesse momento, foi realizada uma pesquisa documental acerca da legislação brasileira voltada para a educação infantil; o levantamento dos dados secundários oriundos de pesquisa realizada para a conclusão do curso de especialização, no ano de 2014 e de outros estudos relacionados à educação infantil no município de Campina Grande; e dados estatísticos referentes a períodos distintos da pesquisa citada, presentes na base de dados do Inep e do Data Escola, que subsidiaram uma melhor compreensão do objeto.

2) *análise do fenômeno*, constituindo a penetração na dimensão abstrata do mesmo. Nesta etapa, foram estabelecidas as relações sócio históricas, mediante pesquisa bibliográfica para a elaboração de “juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto” (TRIVIÑOS, 1987, p.74). Além da verificação da necessidade da realização de entrevistas e a consequente elaboração do roteiro que as direcionaria, com vistas a reunir informações.

Nesse momento, foi verificada a necessidade de realizar entrevistas semiestruturadas com alguns sujeitos envolvidos no processo de

mercantilização: pais de crianças em idade pré-escolar, matriculadas em uma escola privada de um bairro periférico do município de Campina Grande/PB.

A realização das entrevistas seguiu na direção de dar voz aos sujeitos envolvidos no referido processo, sob a perspectiva de que o objeto não deveria ser analisado somente a partir do olhar sobre os dados estatísticos e as construções sociais provenientes do arcabouço teórico.

Foi percebido como necessário, na perspectiva de exemplificar a concretização da construção de consensos, ouvir aqueles que são propalados sujeitos de direitos, mas que, por alguma motivação, optaram por renunciar ao direito à educação para adquiri-la como mercadoria (mesmo que sem a consciência de tal fato).

Necessário esclarecer que se descarta a possibilidade de tentar explicar, com a pequena amostra escolhida, as razões que impulsionaram o crescimento de matrículas em todo o município a partir da segunda década dos anos 2000. Trata-se de compreender por que sujeitos, que estariam em melhor situação se efetivassem o direito à educação via instituição pública estatal, decidiram adicionar ao orçamento doméstico mais uma despesa: a mensalidade de uma escola privada mercantil.

O critério para a escolha da escola foi o de estar localizada em um bairro da periferia de Campina Grande/PB, no qual estão disponíveis instituições que oferecem turmas de pré-escola, tanto na rede pública quanto na rede privada. Abrindo para a possibilidade de que os sujeitos, supostamente, matricularam as crianças nas instituições partindo da perspectiva da escolha e não propriamente da necessidade. Além disso, o fato de a instituição estar situada na periferia já delimita um público que se supõe de baixa renda e que se enquadra no perfil daqueles que, prioritariamente, procurariam a pré-escola pública.

O bairro dispõe, na rede pública municipal, de três instituições que ofertam turmas de educação infantil, enquadradas em três categorias distintas: 1) uma creche que atende crianças de seis meses a três anos de idade, a qual dispõe de salas amplas para a realização de atividades, pátio e parque para os momentos de brincadeiras (livres e mediadas), local destinado à alimentação das crianças, além de brinquedos, livros e mobiliário adequados às especificidades das crianças na faixa etária atendida; 2) uma creche e pré-

escola, que atende crianças dos seis meses aos cinco anos de idade, dispondo de projeto arquitetônico de acordo com os padrões do Ministério da Educação (MEC) para o programa do Governo Federal PROINFÂNCIA, com salas amplas, pátio, parque, refeitório, biblioteca, lactário, além de contar com um corpo docente com formação em pedagogia e algumas docentes com pós-graduação¹. 3) Uma escola de ensino fundamental que oferece duas turmas de pré-escola, ou seja, apenas para a faixa etária de quatro e cinco anos de idade.²

Na rede privada, há duas instituições no bairro que ofertam turmas de pré-escola e turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, ambas dispondo de espaço físico pretensamente adaptado para o formato escolar, sem que atendam a padrões explicitados nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, do Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

A instituição escolhida dispõe de quatro turmas da pré-escola, sendo duas turmas para crianças de quatro anos e outras duas para crianças de cinco anos de idade. Para ambas as faixas etárias, é disponibilizada uma turma em cada um dos turnos de funcionamento: matutino e vespertino. Além da educação infantil, a escola oferece, também, uma turma, em cada turno, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, totalizando dez turmas dessa etapa da educação básica.

O primeiro contato foi estabelecido com a diretora da instituição, que se mostrou solícita a participar da pesquisa. Fez a intermediação com os pais e ofereceu o espaço da escola para que as entrevistas acontecessem, de acordo com a disponibilidade de horário de cada um.

Quanto aos entrevistados, foram selecionados dez pais ou responsáveis de crianças de quatro anos de idade, o que corresponde à faixa etária de matrícula na pré-escola, onde se encontra predominância de matrículas na rede privada de ensino do município, no período de 2012 a 2016. Dentre os dez entrevistados, cinco são pais de crianças matriculadas no turno matutino e os outros cinco, pais de crianças do turno vespertino.

¹ A informação quanto à formação do corpo docente da referida instituição, são dados fornecidos durante atividade de extensão, oferecida pela Unidade de Educação Infantil da UFCG, em parceria com a Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC), no ano de 2015.

² Dados coletados no sítio eletrônico do Data Escola 2016.

Os pais também demonstraram satisfação em participar das entrevistas, o que facilitou o prosseguimento da pesquisa de campo. Todos autorizaram a gravação dos áudios³ e a divulgação das informações disponibilizadas por eles, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e confirmação da autorização no momento da entrevista.

O roteiro da entrevista foi elaborado na tentativa de compreender a visão dos sujeitos participantes acerca da importância da educação infantil; observar como eles percebem o ingresso das crianças nas instituições de educação e qual a finalidade desse ingresso; o que significa uma creche ou pré-escola de qualidade e o ideário em torno dessa qualidade quando comparadas as redes pública e privada. Por se tratar de um roteiro e, portanto, flexível, alguns aspectos foram aprofundados e outros, acrescidos, conforme o desenvolvimento das entrevistas.

Investigar o ideário sobre público e privado pode ser considerado o principal norteador das entrevistas, porém, não é o único. Os demais itens foram pensados com a intenção de, também, identificar nas respostas dos sujeitos suas concepções de criança, infância, educação infantil, direito à educação, assim como suas pretensões e perspectivas em torno da educação na vida de suas crianças.

3) O terceiro momento da pesquisa constitui a análise da realidade concreta do objeto. “Isto significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 74).

Pode-se afirmar que esse momento permeou todo o processo de escrita desta dissertação, ficando mais evidente o caráter analítico no último capítulo, quando da análise dos dados estatísticos e empíricos, na qual se buscou determinar com precisão o concreto do objeto.

Porém, respeitando a própria natureza do método da pesquisa, a descrição, a classificação e a análise permearam toda a discussão realizada no decorrer do texto. Tendo como último desdobramento, a síntese presente nas considerações finais.

³ O roteiro de entrevista encontra-se ao final do texto em apêndice.

Objetivando o processo até agora exposto, o presente trabalho foi estruturado da seguinte forma:

1. Capítulo introdutório, fazendo a apresentação do objeto, da justificativa, dos objetivos, da metodologia e dos principais conceitos e categorias teórico-metodológicas que norteiam a pesquisa;
2. Um capítulo intitulado “O Estado regulador e o mercado educador”, que aprofunda os conceitos norteadores da pesquisa. Enfatizando as concepções de Estado; a formação social do Estado brasileiro;
3. O terceiro capítulo, intitulado “Educação no Brasil: da garantia do direito à transferência de responsabilidades”, discute, historicamente, a relação entre o direito e a mercantilização na educação brasileira;
4. O quarto intitulado “Educação infantil: assistencialismo, direito e mercantilização”, apresenta uma contextualização da educação infantil no Brasil sob a perspectiva da relação entre os âmbitos público e privado em sua trajetória, além de aprofundar a reflexão sobre a cisão histórica entre creche e pré-escola enquanto uma questão de classe e apresentar um breve histórico da educação infantil no município de Campina Grande;
5. O quinto capítulo, sob o título “Educação infantil no município de Campina Grande/PB: a estatística da mercantilização” analisa os dados estatísticos referentes às matrículas da educação infantil no município, fazendo uma contextualização histórica do processo de mercantilização da EI; problematiza acerca da temática da matrícula compulsória e a universalização da pré-escola, em especial, no município de Campina Grande; e, por fim, analisa os resultados das entrevistas realizadas com sujeitos envolvidos no processo de mercantilização da educação infantil no município.

Por fim, são apresentadas as considerações, às quais se seguem as referências da bibliografia e demais fontes citadas no texto.

2. O ESTADO REGULADOR E O MERCADO EDUCADOR

O cerne da discussão deste capítulo incide sobre o direito à educação e a sua garantia, que passa pelo Estado, pelas famílias e pelo mercado, aquecendo o debate sobre a tensão entre o direito social e o “direito” efetivado na relação de compra e venda, ou seja, na transformação da educação em mercadoria, caracterizando a transferência de responsabilidades do poder público para a dita “sociedade civil”.

Porém, para melhor compreender as reflexões acerca da relação dialética entre o público e o privado na educação, presentes neste texto, são necessários alguns esclarecimentos sobre o título deste capítulo.

As expressões “O Estado regulador e o mercado educador” – remetem ao conceito de Estado Educador de Antônio Gramsci, o qual entende o Estado em seu sentido amplo, abrangendo não somente as instituições públicas, como também os aparelhos privados de hegemonia, dentre os quais, as instituições privadas mercantis, como integrantes do bloco de poder e participantes das relações de força que constituem o Estado, que utiliza estratégias de coerção e consenso para educar politicamente a população.

Dessa forma, Estado e mercado atuam conjuntamente, na perspectiva gramsciana do bloco histórico, ou seja, uma relação orgânica e dialética entre estrutura (conjunto das relações materiais de produção) e superestrutura (conjunto das relações ideológico-culturais).

Porém, a ênfase na “separação” entre Estado e mercado tem intenção estratégica, para pontuar as ações do Estado, na elaboração e regulação de políticas públicas, sobretudo as educacionais, ao passo que, paradoxalmente une-se ao mercado, privilegiando este último, tanto na transferência de poder para executar as políticas educacionais em instituições públicas, quanto pela política de omissão, contribuindo para o fortalecimento das instituições privadas e a transformação do direito social em mercadoria.

Nesse sentido, embora seja o Estado o responsável pela elaboração das políticas educacionais, através das sanções legais, e o fato de as instituições educativas ligadas ao aparelho de Estado desempenharem, dentre outras, a importante função de materializar essas políticas, é a grande narrativa da mercadoria (DUFOR, 2005), que carrega os interesses latentes e declarados

do capital, que vai nortear a efetivação dessas políticas. Daí a dimensão educativa do mercado.

Cabe ainda salientar que a separação estratégica entre Estado e mercado, ou entre a dimensão política e a econômica, não significa cair no equívoco de entendê-las como autônomas, mas como partes do mesmo processo, pois, como afirma Poulantzas:

Esta separação não nos deve levar a crer em real exterioridade do Estado e da economia, como se o Estado só, do exterior, interviesse na economia. Esta separação é a forma precisa que encobre, sob o capitalismo, a presença constitutiva do político nas relações de produção e, dessa maneira, em sua produção. A separação do Estado e da economia e a presença-ação do Estado na economia, que não passam de uma única e mesma figura das relações do Estado e da economia sob o capitalismo, atravessam, embora modificadas, toda a história do capitalismo, todos os seus estágios e fases: pertencem ao duro cerne das relações de produção capitalistas (POULANTZAS, 2015, p. 18).

E é a partir desse entendimento que segue a reflexão sobre o caminho percorrido pela educação pública no Brasil, no tocante a sua constituição enquanto direito público subjetivo no contexto da luta de classes, bem como sob a tensão entre direito e mercadoria na arena de disputas e conciliações entre o público e o privado.

Compreendendo que o objeto desta pesquisa está atrelado à base histórica do capitalismo e à primazia da propriedade privada sobre os direitos sociais, serão apresentadas mais adiante as concepções de Estado e de mercado que subsidiam a análise realizada, nesta pesquisa, acerca do fenômeno da mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande, na Paraíba, para além de uma particularidade municipal.

Para elucidar questões que envolvem a tensão entre o direito à educação e a educação como mercadoria, são considerados alguns pontos relevantes para alicerçar a totalidade da pesquisa.

Inicialmente, será apresentado o histórico do Estado capitalista com o objetivo de revelar as bases da supervalorização da propriedade privada, refletidas nas ações do Estado na atualidade, mesmo sob o escudo da democracia, em prol do capital.

O segundo ponto aborda a formação do Estado liberal no Brasil e a sua relação com a educação, considerando a conjuntura econômico-política brasileira que resultou na constituição da educação enquanto um direito do

cidadão. Para tanto, são apresentadas as raízes do Estado brasileiro na perspectiva do “capitalismo dependente” de Florestan Fernandes, analisando de forma crítica a dependência econômica e cultural dos países da América Latina, sobretudo, do Brasil. Às considerações de Florestan, somam-se as contribuições de Carlos Nelson Coutinho, analisando a gênese do Estado brasileiro com base no referencial gamsciano, esclarecendo a organização política no Brasil e subsidiando reflexões do atual contexto.

A partir da formação econômico-política da sociedade brasileira, segue a discussão acerca da relação entre o público e o privado na educação e sua constituição enquanto direito público subjetivo no Brasil, fomentada pelo aporte de Demerval Saviani e Salomão Ximenes, dentre outros autores, que contribuem para o esclarecimento de alguns condicionantes históricos que resultaram em determinados fenômenos, a exemplo da contradição da educação enquanto direito e mercadoria.

2.1 O Estado Capitalista: princípios, aparência e contradição.

Tão importante quanto apresentar concepções, é compreender ‘de que forma’ e ‘a partir de que’ foi e ainda é possível transformar a educação pública em mercadoria. Para o fomento dessa discussão, é mister o resgate da concepção liberal de Estado, que carrega a base burguesa do direito jurídico imbuída dos conflituosos ideais de igualdade e liberdade, os quais aquecem a tensão entre o direito e a mercadoria. Essa leitura facilita o entendimento acerca do papel do Estado e suas redefinições, sempre delineadas pela sua relação com o mercado.

É comum iniciar a discussão sobre os contornos do “Estado” a partir do legado da Revolução Francesa, que pôs fim ao absolutismo, quebrando o poder centralizado no soberano e na Igreja. Para Carnoy,

A teoria clássica do Estado surgiu a partir da mudança das condições do poder econômico e político na Europa do século XVII. Como o sistema feudal, já transformado pelo desenvolvimento das monarquias nacionais centralizadas e autoritárias, declinava mais ainda, a existência dos mecanismos de limitação do Estado estabelecido e do Estado virtual (como a Igreja Católica, por exemplo) não foi somente questionada, mas também atacada. O resultado foi uma série de guerras civis que devastaram a Europa no final do século XVI e durante todo o século XVII (1988, p. 22).

Em consequência, o Estado liberal começa a se delinear com o fortalecimento da burguesia no final do século XVII e início do século XVIII. Porém, mesmo estando o capitalismo em processo de consolidação, essa nova classe social, que havia conquistado ascensão econômica contestando o direito natural dos nobres e da Igreja à propriedade privada, ressaltando que esta última deveria ser conquistada através do trabalho, “precisava de uma teoria que lhe desse legitimidade tão grande ou maior do que o sangue e a hereditariedade davam à realeza e à nobreza” (CHAUÍ, 2010, p. 519).

A fundamentação teórica do Estado liberal teve contribuições fundamentais, a princípio, com os pensamentos de Locke e Hobbes⁴ (Século XVII) e Rousseau (Século XVIII), que, grosso modo, caracterizaram a passagem do direito natural ao direito civil, na teoria do contrato social⁵.

Carnoy (1988, p.22), lembrando a análise de Hirschman (1977), afirma que “os filósofos políticos dos séculos XVII e XVIII basearam suas teorias do Estado na natureza humana, no comportamento individual e na relação entre os indivíduos”. Evidenciando o foco na existência da sociedade no lugar da comunidade, ressaltando a importância dos indivíduos independentes, “dotados de interesses naturais e individuais, que decidem, por um ato voluntário, tornarem-se sócios ou associados para vantagem recíproca e por interesses recíprocos” (CHAUÍ, 2010, p. 518).

A perspectiva dos indivíduos independentes e da sociedade no lugar da comunidade já indica a centralidade na individualidade e na propriedade privada, dado que os indivíduos devem associar-se a partir de interesses comuns, mas em vantagem própria e não em benefício do coletivo, em nome da prosperidade entre os sócios e não da igualdade de todos.

Foi com o filósofo inglês John Locke, no final do século XVII, que a teoria da propriedade privada ganhou sua primeira formulação coerente aos interesses da burguesia. Segundo Chauí (2010), Locke parte da definição do direito natural como direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para a

⁴ Thomas Hobbes defendia que os homens, no uso da razão, deveriam renunciar os seus direitos naturais em nome da paz e da segurança oferecidas por uma organização superior, de um poder que está acima dos interesses individuais e a eles se sobrepõe: o Estado. Este deveria ser forte o suficiente para impor a ordem e criar leis onde houvesse desorganização, propiciando as condições para o surgimento e ampliação da propriedade privada.

⁵ Teoria segundo a qual a autoridade política resulta de uma convenção, *a priori*, pela qual os homens renunciam à totalidade ou a uma fração dos seus direitos naturais em troca de segurança e liberdade asseguradas em lei.

conservação de ambas. Esses bens são conseguidos pelo trabalho. Segundo a autora, é central no pensamento de Locke que “Deus insistiu, na criação do mundo e do homem, o direito à propriedade privada como fruto legítimo do trabalho. Por isso, de origem divina, ele é um direito natural” (p. 520). Para consolidar o trabalho como legitimador da propriedade privada, Locke tece algumas justificativas e, dentre elas, afirma que:

Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta, ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e em qualidade (LOCKE, 2013, p. 41).

Embora o Renascimento tenha deixado como herança a convicção de que nem à filosofia moralista, nem aos princípios religiosos poderia ser confiado o combate às paixões destrutivas dos homens, em tempos de embate com a Igreja, a burguesia precisava de um argumento à altura para consolidar o trabalho como legitimador da propriedade privada: o desígnio divino.

Este foi um ponto chave da fundamentação da teoria do Estado liberal, pois, segundo Carnoy (1988), a ordem divina como determinante das leis que deveriam reger os homens está relacionada ao momento histórico em que a doutrina foi formulada, pois os embates políticos no século XVII ainda estavam intimamente ligados às interpretações da lei divina.

Portanto, é perfeitamente lógico que as origens da legitimidade burguesa e da teoria do Estado burguês devessem se apoiar em termos teológicos e que as diferenças intelectuais entre os escritores clássicos girassem em torno de interpretações teológicas” (CARNOY, 1988, p. 24).

A pretensão da burguesia foi a quebra da monarquia e a descentralização do poder, em nome da legitimação da propriedade privada adquirida através do trabalho e não pela via da hereditariedade. O poder, portanto, pertenceria àqueles que fossem possuidores de propriedade, sobretudo, quando esta fosse adquirida pelo esforço e pela capacidade de cada um para acumular riquezas.

Porém, para que a tomada de poder tivesse êxito, seria necessário o apoio dos pobres, ou seja, dos despossuídos de propriedade. Para estes, a burguesia se apresentava como defensora dos direitos de todos, a classe redentora da sociedade. Desse modo, os pobres foram convencidos pelas promessas de um mundo melhor e mais justo para todos que viria com a queda da monarquia. Mas, ao fim das disputas, atingidos os objetivos que beneficiaram diretamente a burguesia, os pobres sempre eram esquecidos.

Esse mecanismo utilitarista da burguesia faz lembrar o comportamento do verdadeiro príncipe, ou o principado civil de Maquiavel (2001, p. 19):

O que chega ao principado com a ajuda dos grandes se mantém com mais dificuldade daquele que ascende ao posto com o apoio do povo, pois se encontra príncipe com muitos ao redor a lhe parecerem seus iguais e, por isso, não pode nem governar nem manobrar como entender. Mas aquele que chega ao principado com o favor popular, aí se encontra só e ao seu derredor não tem ninguém ou são pouquíssimos que não estejam preparados para obedecer. Além disso, sem injúria aos outros, não se pode honestamente satisfazer os grandes, mas sim pode-se fazer bem ao povo, eis que o objetivo deste é mais honesto daquele dos poderosos, querendo estes oprimir enquanto aquele apenas quer não ser oprimido.

Na perspectiva do principado civil, a burguesia se utiliza da população para chegar ao poder, ganhando sua admiração após as promessas de liberdade e esperança de um mundo melhor. Mas ao assumir a condição de classe dominante, a burguesia abandona o povo e age em benefício próprio. A democracia burguesa é um exemplo desse utilitarismo, pois teve início com o voto censitário, onde só votavam os “cidadãos”, ou seja, aqueles que tivessem relativa renda ou riqueza que garantisse esse direito, deixando de fora, dessa forma, a classe subalterna.

Esse tipo de democracia gerou conflitos de interesses de classes e, como desdobramento, várias revoltas populares, que, até os dias atuais, têm conquistado a ampliação da cidadania, abrangendo-a à classe subalterna.

É no momento das revoltas populares que o Estado tem a função de, através da lei e da força, exigir obediência e punir o que a lei defina como crime, cumprindo o seu papel de garantir a ordem pública, à luz do que foi definido pelos proprietários privados e seus representantes, ao passo em que tenta, dentro do estabelecimento da ordem, conformar a população de sua condição. Ou seja, o princípio do Estado burguês é a garantia e permanência

do direito à propriedade privada e, portanto, o atendimento aos interesses da burguesia diante da conformação social conquistada por coerção e consenso.

Ao assumir a condição de classe dominante e guiada pela lógica da propriedade privada adquirida pelo trabalho, pelo mérito e designada por Deus, a burguesia não se reconhece somente como superior social e moralmente aos nobres, como também aos pobres.

Para justificar a desigualdade social e seus privilégios de classe, a burguesia parte de três princípios: o desígnio divino, o direito natural e a meritocracia. Tais princípios estão atrelados e se respaldam entre si. O princípio do desígnio divino defende que, se Deus fez todos os homens iguais e lhes concedeu o direito à propriedade privada, os pobres, que não a possuem, são responsáveis por sua condição inferior. A condição divina de igualdade entre os homens lhes dá o direito natural à propriedade privada, pois todos têm igualmente, diante da natureza, as mesmas oportunidades de prosperar através do trabalho e do esforço. E este esforço, por sua vez, está ligado ao princípio da meritocracia: que promete a prosperidade de acordo com o desempenho e as habilidades naturais que cada um tem e utiliza para acumular bens. De acordo com esses princípios, os pobres o são porque gastam seus salários ao invés de acumulá-los, ou porque são preguiçosos e não trabalham o suficiente para serem proprietários.

No livro quarto da obra “A Riqueza das Nações”, Adam Smith, embora admita que a propriedade privada e a acumulação de bens geram a desigualdade social, justifica a necessidade da existência de leis que protejam essa propriedade, pois,

Os homens podem viver juntos em sociedade, com um grau aceitável de segurança, embora não haja nenhum magistrado civil que os proteja da injustiça decorrente dessas paixões. Entretanto, a avareza e a ambição dos ricos e, por outro lado, a aversão ao trabalho e o amor à tranquilidade atual e ao prazer, da parte dos pobres, são as paixões que levam a invadir a propriedade — paixões muito mais constantes em sua atuação e muito mais gerais em sua influência. Onde quer que haja grande propriedade, há grande desigualdade. Para cada pessoa muito rica deve haver no mínimo quinhentos pobres, e a riqueza de poucos supõe a indigência de muitos. A fartura dos ricos excita a indignação dos pobres, que muitas vezes são movidos pela necessidade e induzidos pela inveja a invadir as posses daqueles. Somente sob a proteção do magistrado civil, o proprietário dessa propriedade valiosa — adquirida com o trabalho de muitos anos, talvez de muitas gerações sucessivas — pode dormir à noite com segurança (SMITH, 1996, p. 188).

Os argumentos justificadores do direito à propriedade privada, na perspectiva burguesa, carregam uma concepção de homem e de sociedade que nega as diferentes condições materiais de cada um, negando também a historicidade e induzindo à naturalização e aceitação da própria condição de vida.

A naturalização da estrutura de classes permite a construção e permanência de uma ordem social que consolida a burguesia enquanto classe dominante e solidifica os pobres à margem da sociedade. Resultado que contraria o aparente princípio (e as promessas) das revoluções burguesas: a reversão do poder centralizado em prol de um mundo mais justo.

O direito tem um papel central na constituição do Estado burguês⁶. É dele a função de legitimar a proteção à propriedade privada e os direitos naturais dos cidadãos, estes últimos entendidos como proprietários de bens.

Pode-se entender o direito como a principal ferramenta de concretização dos interesses da burguesia. Foi pela via do direito que a burguesia definiu a principal função do Estado, qual seja, a elaboração e execução de leis que garantiriam a legitimação da propriedade privada e a não intervenção estatal na liberdade de mercado, que deveria ser autorregulado. Nessa perspectiva, é também do Estado a responsabilidade pelo estabelecimento da ordem e controle dos conflitos, agindo com repressão aos que ousassem desobedecer. Segundo Moraes,

[...] a Revolução Francesa é comumente associada ao início da predominância do ideário liberal e seu respectivo modelo de Estado, já que ela formatou as linhas mestras da política e da ideologia do século XIX (2014, p. 271).

Dessa forma, a concepção de Estado mínimo tem suas raízes na Revolução Francesa, que apregoava que a ação estatal somente seria legítima caso fosse necessária e a “necessariedade” somente se perfaz quando a ação estatal tenha o objetivo de preservar a segurança individual dos cidadãos (MORAES, 2014).

Dessa premissa nasce a ideia de Estado como instituição exclusivamente garantidora dos interesses da burguesia, sendo estritamente

⁶ Em *A questão judaica*, Marx (2010, p. 23) analisa que “os chamados direitos do homem, enquanto distintos dos direitos do cidadão, constituem apenas os direitos de um membro da sociedade civil, isto é, do homem egoísta, do homem separado dos outros homens e da comunidade”.

coerção e que fundamentou as primeiras elaborações marxistas acerca do Estado. Logo, percebe-se que o conceito de Estado do jovem Marx está longe de ser "limitado", "errôneo" ou "insuficiente" (no momento de sua elaboração), como apontam seus críticos, posto que é um conceito compatível com a conjuntura social de seu tempo e que foi aprimorado pelo próprio Marx e por Engels, conforme a maturação do Estado capitalista e, posteriormente, por seus seguidores, a exemplo de Antonio Gramsci e Nicos Poulantzas, teóricos que serão contemplados mais adiante.

É com base na concepção liberal que Marx e Engels apresentam, de forma crítica, a concepção marxiana clássica, na qual o “executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para a administração dos assuntos comuns de toda a burguesia” (2007, p.12).

Tom Bottomore (2013, p. 218) afirma que, “embora seja mais complexa do que parece à primeira vista, esta é uma afirmação demasiado sumária e que se presta à simplificação exagerada” e que, apesar disso, tal concepção traduz efetivamente a proposição central do marxismo com relação ao Estado, devendo também ser considerado que a conjuntura correspondente à elaboração do conceito não permitia, naquele momento histórico, maiores reflexões quanto à flexibilidade desse Estado.

O advento da modernidade fez ecoar os ideais da razão, do conhecimento seguro, da verdade, da paz, dentre outros. Porém, o individualismo, a propriedade privada, a divisão social do trabalho e o processo de acumulação do capital provocam os efeitos colaterais da sociedade capitalista, que vive o conflito entre a igualdade e a liberdade, refletido nas relações entre burguesia e proletariado, e traduzido em leis e políticas que visam à contenção do acirramento da contradição entre as classes.

Segundo Saviani (2014), somente a partir desse contexto é possível discutir sobre as categorias ‘público e privado’, pois é nesse processo que a educação torna-se direito do cidadão, como resultado não somente de reivindicações populares, no sentido de condições de acesso e apropriação do conhecimento historicamente acumulado, como também dos interesses da classe dominante em utilizar a educação como meio de aperfeiçoamento da força de trabalho e estratégia para a dominação, pelo convencimento e naturalização das desigualdades.

Com a maturação do Estado burguês, amadurece também a tensão entre o direito e a mercadoria, reforçando a disseminação dos ideais de liberdade e Estado mínimo na busca pela acumulação desenfreada, na defesa da propriedade privada e da desregulamentação ou autorregulamentação do mercado, em contraponto com as mobilizações de trabalhadores, que ajudaram a promover a conscientização da classe operária, ao não aceitar suas condições precárias de trabalho e de sobrevivência.

Segundo Hobsbawn (1982), a doutrina liberal clássica foi dominante até a Primeira Guerra Mundial, com a exceção dos adeptos do marxismo e outras perspectivas socialistas. As críticas à doutrina liberal surgiram da percepção de que o Estado Liberal, tal como foi instituído, dava à burguesia o quase total domínio dos bens e das riquezas, ao passo que deixava a massa trabalhadora com o mínimo necessário à sobrevivência.

Dessa forma, vê-se a necessidade de mudança na estrutura social, pois o proletariado passava a reivindicar com intensidade direitos trabalhistas e direitos sociais em geral, além da crise de acumulação inerente à dinâmica do capitalismo, gerando a necessidade do capital em abrir concessões para conciliar as classes e, então, garantir uma nova maneira de acumular, através da produção em larga escala associada às garantias trabalhistas. Porém, a mudança deveria ocorrer dentro da perspectiva liberal, mudando a forma do Estado, de mínimo a intervencionista, dando início ao Estado de bem-estar social. Segundo Moraes (2014),

Foi justamente essa tentativa de manter o modelo liberal que acabou por se tornar um dos principais fatores de sua superação. A admissão da necessidade de intervenção/regulação da economia pelo Estado ampliou os contornos da ordem liberal e deu margem, em um momento de ruptura, à passagem para um modelo de Estado que intervém na ordem social e econômica. A crise do modelo liberal foi engendrada dentro dele e, pior, foi uma tentativa de perpetuá-lo (p. 274).

Segundo Netto, o *Welfare State* foi

[...]o *único* ordenamento sócio-político que, na ordem do capital, visou expressamente compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos (Itálico do original) (NETTO, 1993, p. 84).

Porém, a própria dinâmica do capital, promotora da desigualdade social através da incessante busca pela acumulação, torna limitada a lógica do bem-estar social.

Em longo prazo, a intervenção do Estado na implementação de políticas sociais e melhoria da vida do trabalhador provoca certa estabilidade financeira para os trabalhadores e, conseqüentemente, a redução na taxa de lucros e o esgotamento das possibilidades de acumulação para os capitalistas, desencadeando a necessidade de uma reestruturação política e econômica para a recuperação da taxa de lucros. De acordo com Harvey,

Perto do final dos anos 1960, o liberalismo embutido começou a ruir internacionalmente e no nível das economias domésticas. Os sinais de uma grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes. O desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de “estagflação” que duraria por boa parte dos anos 1970. [...] O liberalismo embutido que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa (2014, p. 22).

Em suma, o padrão de sociabilidade se esgota com a redução da taxa de lucros e “nada mais natural que reclamar, para a ultrapassagem da crise, um novo contrato social, uma *sociedade solidária*” (Itálico do original) (NETTO, 1993, p.85), uma reconfiguração conjuntural para dar continuidade ao processo de acumulação do capital.

Dessa forma, “a manutenção e o envolver da ordem do capital estão implicando, cada vez com mais intensidade, ônus sócio-humanos de monta” (NETTO, 1993, p. 71) e, para escamotear esse ônus, a responsabilidade pela crise recai sobre o Estado e não sobre os limites do próprio capitalismo e sua necessidade de se reinventar para ser perpetuado (APPLE, 2003), remontando à já conhecida retórica da superioridade do mercado. Nesse contexto ocorreu a virada neoliberal: construindo um novo padrão de sociabilidade, sobre antigas premissas, visando à passividade das classes diante da perda de direitos e garantias, pois, quanto menor a resistência da classe subalterna, maior a liberdade de acumulação para a classe hegemônica.

O neoliberalismo se apoia nas premissas do desenvolvimento centrado no individualismo e no Estado mínimo (para o social) ou, segundo Netto (1993), “Estado máximo para o capital”, disseminando uma ideologia sedutora que aponta as liberdades individuais, de mercado e de comércio como as chaves

para o sucesso e a promoção do bem social através de atividades empreendedoras individuais.

Perry Anderson afirma que o neoliberalismo,

[...] é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Eis aí algo muito mais parecido ao movimento comunista de ontem do que ao liberalismo eclético e distendido do século passado. (1995, p. 12).

Compreendendo que o processo de maturação do Estado tornou ainda mais complexa a relação entre estrutura e superestrutura, é necessário recorrer às concepções acerca do Estado capitalista sob a perspectiva do materialismo histórico dialético.

Como já afirmado anteriormente, a formulação marxiana clássica sobre o Estado, aparentemente insuficiente e simplista, corresponde ao seu tempo histórico e pode ser mais complexa do que parece. Para Nicos Poulantzas, a aparente separação entre Estado e economia, presente em Marx, justifica-se porque:

Devido às nítidas relações entre o Estado e a economia, consideramos que essas mesmas relações apresentam contorno, extensão e sentido totalmente diferentes no capitalismo. [...]. Contudo a separação do Estado e do espaço de reprodução, específico ao capitalismo, não deve ser tomada como efeito particular de instâncias essencialmente autônomas e compostas de elementos invariantes, qualquer que seja o modo de produção; porém, e sim, como característica própria ao capitalismo, na medida em que ele cria novos espaços do Estado e da economia, transformando seus próprios elementos (POULANTZAS, 2015, p. 17).

Na concepção de Poulantzas, o Estado é “a condensação de uma correlação de forças”, em que a classe burguesa e o proletariado, através de seus representantes e aparelhos ideológicos de Estado, disputam projetos de sociedade, somando ganhos e perdas nos vários embates. Obviamente, não há um equilíbrio entre essas forças, pois se trata do tipo capitalista de Estado, que vai ter como principal função a manutenção da divisão social do trabalho, da acumulação do capital e da proteção jurídica à propriedade privada. Porém, para neutralizar as insatisfações da classe dominada, é necessária, além dos

mecanismos de coerção, a cedência a determinadas pressões populares⁷ e a disseminação de valores e crenças que impeçam a conscientização dos sujeitos, fazendo com que naturalizem, ou até mesmo defendam o projeto capitalista como sendo único, ideal e inevitável.

Gramsci (2014) compreende o Estado em uma concepção que amplia o conceito marxiano clássico, dado o contexto histórico vivido pelo autor que permitiu perceber a relação dialética entre estrutura e superestrutura, estas que concorrem em direção à consolidação do poder de classe do bloco hegemônico por meio de mecanismos de coerção e de consenso para a sustentabilidade do capital.

Deste modo, compreende-se que, na concepção gramsciana de Estado, sociedade política e sociedade civil estão em relação de *unidade-distinção*. Esta relação define de forma apropriada também a ligação entre força e consenso (Itálico nosso) (BIANCHI; ALIAGA, 2011, p. 29).

O autor define a concepção ampliada do termo, quando afirma que o conceito de Estado,

[...] habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais (GRAMSCI, 2005, p. 84).

O Estado ampliado de Gramsci compreende a relação orgânica e dialética entre sociedade política e sociedade civil, sendo esta última compreendida como arena privilegiada de disputas, na qual se dá a luta de classes pelo poder ideológico, apresentando-se como o espaço da hegemonia, da construção do consenso.

Entende-se a construção dos consensos ou hegemonia, conceito central na obra de Gramsci e norteador para a análise desta pesquisa, a liderança ideológica de uma classe sobre as demais, que compreende disputas de projetos de sociedade, de visões de mundo, além de abarcar mediações de forças, ainda que em um equilíbrio instável.

⁷ Deve ser levado em consideração o fato de que o Estado é o Estado burguês e, portanto, somente fará cedência às pressões populares na medida em que estabilize o conflito entre as classes e não altere a condição de poder da burguesia.

Cabe aqui ressaltar que, para o autor, não se trata de privilegiar o político em detrimento do econômico, mas de explicitar que, em unidade, cada dimensão do Estado tem funções específicas e que estão relacionadas.

No âmbito educacional, as ideias pedagógicas carregam a ideologia hegemônica que é disseminada pelos intelectuais e pelas instituições pedagógicas (CURY, 1985), sejam elas públicas ou privadas. Segundo Cury (1985),

[...] é nessa medida que uma concepção de educação integra uma estratégia de poder viabilizadora da acumulação. Essa concepção, fazendo uso das instituições educativas, se alinhará na relação entre as classes sociais cujo *dilaceramento* pode ser tanto mascarado como desocultado (Itálico do original) (CURY, 1985, p. 56).

Nesse sentido, estando a hegemonia propagando os interesses do mercado, o processo de privatização e mercantilização da educação, analisado nesta pesquisa, é uma forma de materialização da hegemonia, pois a classe econômica e politicamente dirigente dissemina suas ideias através dos aparelhos privados de hegemonia (e também das instituições públicas), utiliza o aparelho de Estado para legitimá-las e efetivá-las, por coerção e por consenso, para simultaneamente cercear e convencer a classe subalterna a seguir a direção do capital.

A ideologia disseminada pelas instituições como estratégia de consenso, leva à percepção de que o Estado deve estar longe de ser compreendido como uma instância neutra que opera juridicamente a favor do bem comum, ou mesmo como uma máquina de funcionamento exclusivo ao atendimento das necessidades da burguesia.

A contradição característica do Estado capitalista apresenta, dentre outros aspectos, – em contraponto ao trabalhador consciente de sua condição de explorado – o fenômeno do trabalhador submetido à exploração de mais valia, ao mesmo tempo em que é convencido pela lógica capitalista a seguir o curso da acumulação.

A retórica burguesa do capital não só naturaliza a condição de vida dos sujeitos, como convida este trabalhador a desejar o modo de vida da classe dominante, neutralizando suas ações reivindicatórias e enfraquecendo seu

reconhecimento enquanto sujeito pertencente a uma classe, ou seja, leva-o à alienação⁸.

Logo, também no contexto educacional, serão reproduzidos o consenso e a lógica mercadológica, transformando o direito à educação em mercadoria, uma vez que a maior parte da população acredita e serve aos interesses do capital. Este fenômeno pode ser compreendido a partir do que Marx (2013) chama de reificação das relações sociais. Ou seja, ideias, pessoas, sentimentos e, nesse caso, o direito social recebem características de coisa; de objeto que pode ser adquirido pelo poder de compra e que é oferecido como diferencial; um produto com valor agregado, sendo desejado e consumido seguindo o curso, aparentemente perene, do fetichismo pela mercadoria.

Na perspectiva teoria do valor de Marx compreendemos a transformação da educação em mercadoria, agregando ao seu valor real, ou seja, à sua utilidade de formação científica e humana dos sujeitos, o *diferencial* oferecido pelo mercado, imbuindo, no serviço prestado, as garantias que a escola pública parece não oferecer: o *status quo* de pagar pelo serviço educacional equivalente ao de quem compra numa grife, melhores condições para competir no mercado de trabalho em futuro breve, acesso ao conhecimento extracurricular (como aulas de música e prática de esportes), corpo docente supostamente melhor qualificado, dentre outros aspectos que estão diretamente relacionados com valores preconizados pelo liberalismo em seus vários estágios.

É fundamental esclarecer que a educação aqui referida trata-se da educação formal oferecida pelo “Estado capitalista” (POULANTZAS, 2015), que apresentará os condicionantes históricos que farão o direcionamento dos acontecimentos sociais e do funcionamento da estrutura na qual está inserida a política pública para a educação infantil.

No atual contexto, sob a concepção ampliada do Estado, as insistentes tentativas de privatização dos serviços públicos, especialmente da educação,

⁸ Segundo Bottomore (2013), em Marx, “a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “autoalienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação)” (BOTTOMORE, 1983, p.18).

retomam o princípio burguês do Estado: a centralidade, proteção e defesa da propriedade privada e proprietários.

Esse é o principal motor que impulsiona o mercado educacional, o interesse estratégico da classe hegemônica pela educação e a consequente transformação da educação em mercadoria.

E é a partir desse entendimento que segue a reflexão sobre o caminho percorrido pela educação pública no Brasil, seja no tocante a sua constituição enquanto direito público subjetivo no contexto da luta de classes, seja a sua transformação em mercadoria pela via do fetichismo, como também através de políticas públicas que materializam a transferência de responsabilidades do Estado para frações da sociedade civil.

Para tanto, é realizada uma discussão a partir da formação do Estado brasileiro, no tocante à sua condição de país periférico e dependente do capitalismo avançado, além de suas particularidades locais, o que determina sua conjuntura social, a elaboração das políticas sociais e, portanto, donde resulta o modelo do sistema educacional e, conseqüentemente, a atual situação da oferta da educação infantil.

2.2 O Estado brasileiro e a Educação

Para entender o processo de mercantilização da educação infantil, é pertinente fazer um resgate histórico da formação do Estado brasileiro e sua relação com a educação pública, tanto no seu reconhecimento como direito público subjetivo, quanto nas ações políticas que transferem, do Estado para frações da sociedade civil, a responsabilidade de garantir esse direito, escamoteando, ideologicamente, a sua transmutação em mercadoria.

Com respeito aos norteamentos teórico-metodológicos deste texto, para fins de compreensão da estruturação política e social que resultou nas atuais condições de oferta da educação infantil, necessário se faz considerar a condição histórica do Estado brasileiro cujas bases se assentam na dominação externa, caracterizando um “capitalismo dependente”, como conceituou Florestan Fernandes (1972), revelando os alicerces da dominação hegemônica na América Latina e os entraves para a superação dessa dominação, sobretudo, pela via revolucionária. Para tanto,

É preciso colocar em seu lugar o modelo concreto de capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina, o qual lança suas raízes na crise do antigo sistema colonial e extrai seus dinamismos organizatórios e evolutivos, simultaneamente, da incorporação econômica, tecnológica e institucional a sucessivas nações capitalistas hegemônicas e do crescimento interno de uma economia de mercado capitalista. (FERNANDES, 1972, p. 44)

À medida que o capitalismo evolui na Europa e nos Estados Unidos, os países latino-americanos se encontram incapazes de “impedir sua incorporação dependente ao espaço econômico, cultural e político das sucessivas nações capitalistas hegemônicas”, sobretudo porque a transformação do capitalismo ao longo da história ocorreu em um ritmo demasiado acelerado para as potencialidades históricas da América Latina (Fernandes, 1972, p.7).

Dessa forma, na visão do autor, os dois grandes problemas enfrentados pelos países latino-americanos são a nova forma de imperialismo e sua difusão sob a hegemonia dos Estados Unidos e como enfrentar esse imperialismo na época das grandes empresas corporativas e da dominação implacável por parte de uma nação americana, dadas as debilidades econômicas, socioculturais e políticas predominantes, mesmo nos países mais avançados da região.

No contexto brasileiro, desde a colonização, as relações de produção que vigoraram no país foram dependentes, caracterizando-o como uma economia satélite, sendo gerida e refletindo os comandos das economias centrais. Porém, analisando de forma dialética, Fernandes tanto expõe os efeitos da dependência externa enquanto entraves para um desenvolvimento autônomo - mesmo se tratando de uma autonomia relativa - nos países periféricos, conforme as bases de um modo de produção que reproduz e estimula desigualdades (o capitalismo), como também ressalta o caráter essencial dessa condição para a consolidação do capitalismo na Europa, o qual não teria se estabelecido se não fossem as formas de produção e expropriação implementadas na América Latina (FEITOSA, 2006), destacando ainda que, a maturação do capitalismo no Brasil, em certa medida trouxe desenvolvimento e modernização do modo de produção, porém, nos moldes do desenvolvimento desigual e combinado (TROTSKY, 1929) e trazendo a marca do enorme vão que separa as classes sociais.

Cabe ainda ressaltar que o capitalismo dependente não é somente constituído da dominação externa. O Brasil carrega um exemplo de modo de produção que combinou a dominação externa e interna, tendo em sua elite uma reprodutora das relações de expropriação do trabalho de setores destituídos da população, funcionando como auxiliar na acumulação do capital das economias centrais, em todas as formas de dominação vivenciadas.

Ainda assim, o autor identifica, no processo de constituição do Estado Nacional, no contexto da Independência, uma *Revolução Burguesa no Brasil*, com características particulares de um país periférico, que não vivenciou a mesma história dos países europeus, mas que, de certa forma, buscou constituir um mercado em escala nacional, ainda que com resquícios do conservadorismo deixado pelo período colonial. De acordo com Oliveira e Vazquez (2010),

A constituição do Estado Nacional representou o início do processo de supressão do tradicionalismo associado à dominação patrimonialista e à degradação da ordem econômica, social e política do sistema colonial. Os “senhores rurais” são progressivamente “aburguesados” quando do contato com as cidades, segundo Fernandes (1975) “[...] desempenhando uma função análoga a de certos segmentos da nobreza européia na expansão do capitalismo.”. Ademais, nas cidades passam a surgir segmentos não comprometidos com a ordem tradicionalista ditada pela “aristocracia agrária”, como os negociantes, funcionários públicos, banqueiros e industriais nascentes, que dão impulso à instauração do capitalismo no país – movimento que se opõe ao que havia de arcaico e colonial na ordem social patrimonialista (Itálicos do original) (2010, p. 139).

A configuração do mercado em escala nacional, a partir do processo de Independência no Brasil, rompeu com o que havia de arcaico, porém foi um movimento característico, em expressão gramsciana, de uma revolução pelo alto, pois o Estado Nacional independente, então constituído, estava posto como um instrumento das elites, que gozavam de privilégios sociais e econômicos dos estamentos senhoriais que, sob o sistema colonial, só poderiam ser desfrutados pela Coroa.

Assim, “a implantação de um Estado Nacional cumpria a função de estender o patrimonialismo doméstico para a comunidade estamental da sociedade global e do comportamento político, convertendo-o em dominação estamental efetiva” (OLIVEIRA; VAZQUEZ, 2010, p.4), tendo, a partir de então, os estamentos senhoriais a chance “[...] histórica para o privilegiamento político

do prestígio social exclusivo que eles desfrutavam, material e moralmente, na estratificação da sociedade” (FERNANDES, 1972, p.57).

A herança deixada pelas diversas formas de dominação externa aos países da América Latina, do colonialismo aos “neocolonialismos”, é a subserviência típica de uma economia satélite que, mesmo com a modernização e aumento de sua produção, sustenta o capital estrangeiro com seu excedente.

De fato, a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus próprios agentes econômicos privilegiados. Na realidade, porém, a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre apropriação e sobre expropriação capitalistas (FERNANDES, 1972, p. 45)

Nesse processo, assim como os demais países capitalistas periféricos, o Brasil oferece ainda o incremento da dominação cultural, através da absorção dos valores hegemônicos, sem possuir o mesmo substrato material dos países do capitalismo central.

Essa internalização da lógica capitalista, sobretudo numa perspectiva do desenvolvimento da economia (e supostamente dos sujeitos), desconsiderando a desigualdade social estimulada e promovida pelo capital, subsidia o enfraquecimento do poder de reação da classe subalterna e, na emergência da conciliação de conflitos, a acomodação dos interesses de classe (FERNANDES, 1972) e a prosperidade da classe hegemônica, além de manter o Brasil na condição de país econômica e culturalmente dependente.

A naturalização da situação de dependência do Brasil em relação aos países do capitalismo avançado é refletida inclusive nas atitudes das elites locais, como no caso da modernização da produção, que foi caracterizada por um conservadorismo que não permitiu que o país se desvencilhasse de práticas que remetem ao atraso da constituição econômico-política do Estado e à permanência da desigualdade social, em nome da manutenção dos privilégios das elites e resultando na satisfação dos interesses do capital estrangeiro.

Segundo Coutinho (1989), o Brasil experimentou um processo de modernização capitalista sem que fosse necessária uma revolução

democrático-burguesa ou de libertação nacional, “ao contrário do que supunha a tradição marxista-leninista” (COUTINHO, 1989, p. 120). Além disso, o autor afirma que o latifúndio pré-capitalista e a dependência em face do imperialismo não se revelaram obstáculos ao desenvolvimento capitalista do país.

A modernização da produção aconteceu gradualmente e “pelo alto”, pois, por um lado, houve a transformação da grande propriedade latifundiária em grande empresa capitalista agrária e, por outro, “com a internacionalização do mercado interno, a participação do capital estrangeiro contribuiu para reforçar a conversão do Brasil em país industrial moderno” (COUTINHO, 1989, p. 121).

Ambos os processos foram conduzidos pela ação do Estado, ao invés de contar com a participação de movimentos populares. Ou seja, foi resultado da ação de uma burguesia conservadora, de acordos feitos entre frações de classes economicamente dominantes, que excluiu a participação popular e utilizou os aparelhos repressivos e de intervenção econômica do Estado, no lugar de uma burguesia revolucionária que contasse com o apoio das massas camponesas e dos trabalhadores urbanos. Segundo Coutinho (1989, p. 121),

Nesse sentido, todas as opções concretas enfrentadas pelo Brasil, direta ou indiretamente ligadas à transição para o capitalismo (desde a Independência política ao golpe de 1964, passando pela Proclamação da República e pela Revolução de 1930), encontraram uma solução “pelo alto”, ou seja, elitista e antipopular.

Apesar do fato de que o conceito leninista da “via prussiana” possa fornecer a chave para a interpretação do processo de transformação pelo alto ocorrido no Brasil, Coutinho (1989) afirma que é o conceito de “revolução passiva” de Gramsci, dado o enfoque ao momento estrutural, sobretudo o momento político, que será complementar para contribuir à especificação e à análise “do caminho brasileiro para o capitalismo, um caminho no qual o Estado desempenhou frequentemente o papel de principal personagem” (p. 122).

Como caso emblemático do Brasil, o autor cita a revolução de 1930, oriunda de um período no qual o movimento operário lutava por direitos políticos e sociais, enquanto as camadas médias reivindicavam maior participação política nos aparelhos de poder. As pressões de baixo, que geralmente assumem a forma do que Gramsci chamou de “subversivismo

esporádico, elementar, desorganizado”, fizeram com que o setor da oligarquia agrária dominante mais ligado à produção para o mercado interno liderasse a chamada Revolução de 1930.

A Revolução triunfou formando um novo bloco de poder, colocando a oligarquia agrária ligada ao setor de exportação num patamar de subalternidade, ao passo que se tentava cooptar os tenentes. “Mas o caráter elitista desse novo bloco de poder fazia com que os setores populares permanecessem marginalizados” (COUTINHO, 1989, p. 123).

A resistência ao caráter elitista da revolução foi manifestada de forma mais evidente com o *putsh* de 1935, uma iniciativa sem sucesso dos comunistas e dos tenentes de esquerda, os quais não se encontravam suficientemente organizados, que, reprimido facilmente pelo governo, serviu de pretexto para a instauração da ditadura de Vargas, em 1937. De acordo com Coutinho:

Contudo, apesar de seu caráter repressivo e de sua cobertura ideológica de tipo fascista, o “Estado Novo” varguista promoveu uma acelerada industrialização no país, com o apoio da fração industrial da burguesia e da camada militar; além disso, promulgou um conjunto de leis de proteção ao trabalho, há muito reivindicadas pelo proletariado (salário mínimo, férias pagas, direito à aposentadoria, etc.), ainda que ao preço de impor uma legislação sindical corporativista, copiada diretamente da *Carta del Lavoro* de Mussolini, que vinculava os sindicatos ao aparelho estatal e anulava a sua autonomia. Portanto, a ditadura de Vargas pode ser definida, gramscianamente, como uma “revolução passiva” ou “uma restauração progressista” (1989, p. 124).

A revolução passiva, como já afirmava Gramsci, dados os momentos de resistência, absorve algumas reivindicações da classe subalterna e promove mudanças pontuais como estratégia de consenso, ainda que apresente um caráter repressivo e marginalize os trabalhadores na tomada das decisões.

Para Florestan (1974), o Brasil viveu uma revolução burguesa que trouxe a transformação capitalista, mas não a revolução nacional e democrática como se esperava. Na ausência de uma cisão significativa com o passado, a história cobra seu preço a cada etapa do processo, geralmente sob a forma de conciliação entre as classes que impedem uma efetiva reforma. A tomada do Estado pela burguesia, se colocando como classe econômica e politicamente dirigente, estaria na raiz da “democracia restrita” que marca o século XX no Brasil.

As análises de Fernandes (1972) e Coutinho (2000) são essenciais para compreender a trajetória histórica da dependência do Brasil às economias centrais, respeitadas as características de cada momento histórico, como parte do processo que constitui a atual fase do capitalismo no Brasil e suas consequências para as políticas sociais, sobretudo, no que envolve a 'participação' da sociedade civil, bem como o entendimento da população acerca dos direitos sociais.

A caminhada da efetivação de políticas sociais no Brasil, dentre elas, as que contemplam o direito à educação, atravessou várias fases e contextos políticos, porém, sempre presa à condição brasileira de economia satélite, o que justifica a recorrente postura do Estado quanto à adoção tardia de políticas já implementadas em países centrais, inclusive as que não prosperaram (elemento essencial para a manutenção da condição de país periférico).

Como dito por Fernandes, a dependência do Brasil enquanto país capitalista periférico não contempla somente o aspecto econômico, pois esta dimensão é condicionante do *modus operandi*, afetando todos os aspectos da vida humana e ditando um modelo de sociedade associado às particularidades locais.

O Brasil recebeu de herança da colonização europeia uma legislação alicerçada na perspectiva liberal do direito. Legislação essa que, ao longo da história, disseminou os valores do bloco hegemônico e serviu de mecanismo para a construção de padrões de sociabilidade, mesmo se consideradas as concessões feitas a partir das reivindicações tanto de frações de classe da própria burguesia quanto da classe subalterna.

E é nessa perspectiva que se consegue perceber a relação entre a mercantilização - ou processos de privatização - e o direito à educação, sobretudo no que se refere aos deveres do Estado e à atuação das instituições privadas na efetivação desse direito, posto que a atuação desse Estado, seguindo a tradição burguesa, atenderá prioritariamente aos interesses da classe dominante e, por concessão - ou pressão -, aos interesses das classes populares.

Inicialmente, já se faz necessário esclarecer que esse percurso não foi linear, no sentido de que cada nova etapa não significa a superação da anterior. Como mostra a história, existem oscilações entre conquistas e

retrocessos no que diz respeito aos direitos sociais, o que é condizente com a postura e a natureza do próprio Estado, que avança ou recua nos mecanismos de coerção de acordo com, dentre outros fatores, a resistência das classes subalternas e com o movimento do capital.

Mesmo diante da não linearidade do percurso do direito à educação no Brasil, foi considerada nesta pesquisa, a classificação desse direito em três gerações (que não significa uma definição estanque, mas uma classificação do avanço das exigências ao Estado de direito), sugerida na pesquisa de Boto (2005), em analogia às três gerações dos direitos humanos⁹. A análise da autora subsidia a compreensão dos momentos históricos da transformação da educação em direito social e a identificação de conquistas e retrocessos presentes na legislação e nas políticas educacionais, no que concerne à aproximação ou ao distanciamento entre a declaração e a efetivação desse direito.

De acordo com Boto (2005), a primeira geração do direito à educação seria a da garantia do direito público subjetivo, ou seja, contempla a universalização da escola, evidenciando o direito de todos os jovens e crianças à escolarização e destacando a prioridade da discussão do acesso atrelada a esse direito. A segunda geração traria a discussão acerca da qualidade relacionada ao direito à educação, na qual não seria suficiente a garantia de acesso à escola pública, mas também a permanência e o real aprendizado na instituição. A terceira geração traz a discussão acerca da equidade na diversidade. Segundo a autora, a escola democrática deve adquirir padrões curriculares e orientações políticas que contemplem os grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade de participar desse direito subjetivo universal e que assegurem que a escola pública seja de fato gratuita, obrigatória e laica.

⁹ É importante destacar que, apesar da autora subsidiar uma compreensão acerca da trajetória do direito à educação, fazendo analogia com as três gerações do direito na perspectiva marshalliana, aqui, entende-se que as três gerações do direito de Marshal não foram contempladas no Brasil. Como discutido por Cláudia Gomes (2013), no livro “Em busca do consenso: radicalidade democrática e afirmação de direitos”, quando faz críticas à própria concepção do direito social na referida perspectiva. Contudo, a classificação de Boto (2005), didaticamente, esclarece como o direito à educação foi sendo delineado; e a análise de Bauer contribui para a compreensão de que os avanços legais e a constituição desse direito, no Brasil, aconteceu de forma não linear e ainda não contempla todas as gerações propostas.

Pode ser observado que a primeira e a segunda geração de direitos serão contempladas na legislação brasileira, cabendo um destaque para a discussão em torno da qualidade, contemplada na segunda geração, que vem distorcida perante a inserção de grupos privados na 'efetivação' do direito à educação, levando à educação o sentido mercadológico da qualidade, desconsiderando as especificidades do setor educacional e as condições socioeconômicas dos sujeitos que constituem a escola.

Esta concepção de qualidade está ligada à ideia de eficiência e eficácia, típicos do gerencialismo, levando para a educação a lógica da produtividade do chão de fábrica, que não considera nem respeita as especificidades da escola. Cabe, aqui, um parêntese para afirmar que a qualidade defendida nesta pesquisa está relacionada ao ambiente escolar pedagogicamente pensado para promover adequadamente o desenvolvimento dos sujeitos, contemplando suas várias dimensões. O que requer pensar qualidade integral da escola, que perpassa a estrutura física, a formação dos profissionais, os conteúdos e os métodos adotados em sala de aula.

O Brasil foi um dos primeiros países a declarar a gratuidade do ensino. Desde a Constituição Imperial de 1824, a instrução primária foi declarada gratuita, porém o direito à educação contemplava somente os cidadãos, ficando a maioria da população desacobertada desse direito, pois "o analfabetismo era condição de instrução pública da maioria da população e o Poder Público não desenvolveu esforços para transformar a educação em política pública" (OLIVEIRA, 2007, p. 17), razão por que ficava distante a concretização do direito público subjetivo, que compreende os princípios da universalidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino.

Segundo Oliveira (2007), desde a primeira Constituição do Brasil independente, a Imperial de 1824, a educação já aparecia timidamente alicerçada no direito à gratuidade, todavia sem a prerrogativa da obrigatoriedade, nem contemplava o atendimento educacional à primeira infância.

Nas primeiras Constituições Federais Republicanas, 1891 e 1934, aparece o direito à educação, porém, os primeiros indícios de obrigatoriedade recaem sobre a família. Tal responsabilização configura a influência dos ideais cristãos da Igreja Católica, que até então dominava as instituições de ensino no

Brasil e partiam do princípio de que a família teria prioridade na responsabilidade sobre a educação das crianças. Aliados a esses princípios estavam os ideais do liberalismo, pano de fundo do momento político da proclamação da República, que pregavam a individualidade, a livre iniciativa e política de Estado mínimo. Oliveira (2007, p.17) reforça que:

A República foi proclamada num momento de expansão da social-democracia na Europa e de ampliação dos direitos dos trabalhadores. Entretanto, a hegemonia de uma visão individualista do liberalismo determinou a derrota das poucas emendas que propuseram o ensino obrigatório na Constituinte Republicana de 1891.

Enquanto o Estado ainda se esquivava da responsabilidade de garantir efetivamente o direito à educação, as instituições educacionais limitavam seu atendimento àqueles que podiam frequentá-la.

Somente em 1934, são inclusas no texto constitucional a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e progressiva gratuidade para o ensino ulterior ao primário. A referida Lei foi a primeira Constituição Federal que dedicou um capítulo exclusivo à educação e em seu Art. 149 estabelece que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Porém, na Constituição de 1946, a questão da gratuidade sofreu retrocesso, pois foi eliminada do texto a “progressiva gratuidade para o ensino ulterior ao primário”, determinando no inciso II, do Art. 168, que:

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (BRASIL, 1946).

Percebe-se que, até então, os textos constitucionais não contemplaram a educação infantil (ou dita pré-primária), mesmo havendo desde o século XVIII a regulamentação para o funcionamento das Casas de Expostos, que durante muitos anos figurou como a única política voltada ao cuidado com a primeira infância, sobretudo, das crianças desamparadas. Como também já haver registro da existência de creches em 1875; e desde 1940 um órgão

governamental específico para elaborar e monitorar a política do pré-escolar, o Departamento Nacional da Criança (DNCr).¹⁰

Em termos de legislação não-constitucional, a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961¹¹, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Art. 3º, estabelecia:

O direito à educação é assegurado:

I – Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II – Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

A referida lei declara a obrigação do poder público em assegurar o direito à educação, entretanto, enfatiza a participação de entidades privadas na propalada efetivação desse direito, quando menciona a “liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus” (BRASIL, 1961), constituindo a liberdade dos indivíduos de não recorrerem ao Estado para promover a educação, o que, conceitualmente, anula a educação como direito, pois, esta deve ser garantida e mantida pelo Estado para ser efetivada como tal.

Além disso, nos termos da lei, a obrigação do Estado com o direito à educação estava condicionada à insuficiência de recursos dos sujeitos, evidenciando o caráter assistencialista. Pois, entende-se que, primordialmente, a educação deveria ser oferecida pela família, cabendo ao Estado efetivar o direito somente para os pobres. Sendo assim, não havia o entendimento da educação enquanto direito social garantido para todos.

No que se refere à legislação constitucional, somente no texto da Emenda Constitucional nº 1 de 1969, também conhecida como Constituição de 1969 (OLIVEIRA, 2007), explicita-se o dever do Estado em garantir o ensino obrigatório para todos, mas não define porcentagem de destinação de recursos públicos para o financiamento da educação.

¹⁰ Sobre o histórico e a institucionalização do atendimento à primeira infância no Brasil, será feito um aprofundamento no terceiro capítulo.

¹¹ Na referida lei, a educação infantil (ou pré-primária) ainda não aparece contemplada como dever do Estado.

Na Constituição de 1988 ficou definida a faixa etária de ensino obrigatório e gratuito no Brasil, dos 7 aos 14 anos. Nesse momento, segundo Oliveira e Araújo (2005), o ensino fundamental de oito anos

foi considerado explicitamente *direito público subjetivo*, podendo os governantes ser responsabilizados juridicamente pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular. A Carta de 1988 e sua alteração pela emenda determinam que o direito à educação abrange a garantia não só do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também a *garantia de padrão de qualidade* como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (inciso VII do artigo 206) (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 5, parênteses do original).

Os autores ainda levantam a questão sobre a efetivação do direito à educação, lembrando que a Constituição Federal de 1988 significou um avanço na declaração dos direitos sociais essenciais, contudo, as políticas educacionais implementadas posteriormente à sua promulgação não garantem a concretização plena dos princípios constitucionais, deixando um “fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 ampliou ainda mais a faixa etária de ensino obrigatório e gratuito, passando a ser dos 4 aos 17 anos, incluindo dessa forma a pré-escola.

É oportuno lembrar que, mesmo que o texto constitucional contemple as pessoas que não tiveram acesso ao ensino público na idade própria, percebe-se que a ênfase da Emenda quanto à obrigatoriedade e a gratuidade do ensino é na faixa etária e não nas etapas da educação.

O texto constitucional incluiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e a Lei 9.393 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, avança ainda mais na perspectiva do direito à educação quando declara a gratuidade dessa etapa, em seu Art. 4º, inciso VI, e que sua finalidade é propiciar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29).

A referida lei incluiu, também, a educação de jovens e adultos (EJA), no Art. 37, destinando-a àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria; e a educação especial, no Art. 58, como modalidade da educação escolar que deve atender

pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além de contemplar, nos artigos 26 e 26-A a obrigatoriedade do estudo das contribuições da história e das culturas afro-brasileiras e indígena e, nos artigos 32 e 35 a oferta do ensino ministrado com a língua materna assegurada às comunidades indígenas (BRASIL, 1996).

Tais formulações poderiam ser consideradas um ensaio para a contemplação da terceira geração do direito, que compreende a equidade na diversidade, porém, de acordo com Boto (2008) o distanciamento entre a legislação e a realidade, ou seja, entre o declarado e o promovido, deixa claro que quase nada de fato foi realizado para contemplar não só a diferença acerca da faixa etária e das deficiências, como também a diversidade cultural.

Segundo Bauer (2008),

Quando Boto formaliza sua tese das três gerações de direitos, localiza na linha do tempo, desde o século XVIII até o findar do século XX, a emergência de cada geração no debate educacional. Observa-se, contudo, na análise da realidade de países ditos em desenvolvimento, que o desafio ainda é a garantia do acesso ao direito público subjetivo. Já o debate sobre a qualidade do ensino ofertado aparece muito entrelaçado ao desenvolvimento e divulgação de estatísticas educacionais que começam a se consolidar em virtude de uma lógica gerencial que tem influenciado as políticas educacionais dos países na atualidade (BAUER, 2008, p. 563).

Compreender a efetivação do direito à educação requer considerar a natureza do Estado que a oferta. Como visto na discussão presente, esse Estado é burguês, alicerçado nos princípios do liberalismo, que tem como principal bandeira a interferência mínima do Estado na efetivação de direitos sociais, supervalorizando a atuação do mercado e fazendo com que este venha, a cada dia com mais intensidade, educando e moldando os sujeitos e as instituições de acordo com a sua lógica.

Dessa forma, cabe o debate acerca da qualidade da educação sob a ótica mercadológica, ao considerar tanto o conflito de princípios entre o conceito de direito social e a prestação de serviços, quanto a construção dos consensos, cristalizando no imaginário social uma concepção distorcida de qualidade na educação e o convencimento da primazia do mercado na efetivação desse direito.

No próximo capítulo, será estabelecida a relação entre o direito e a mercantilização, mostrando como, historicamente, a educação no Brasil,

mesmo chegando ao status de direito público subjetivo, carregou os interesses privados e desembocou na transferência de responsabilidades do poder público para a dita sociedade civil, fortalecendo o mercado educacional.

3. EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA GARANTIA DO DIREITO À TRANSFERÊNCIA DE RESPONSABILIDADES

Este capítulo apresenta a educação no Brasil, da garantia do direito à transferência de responsabilidades. Revelando que, ao passo que a educação é declarada na Constituição Federal de 1988 como direito, as oscilações econômico-políticas do capitalismo afetam esse direito e determinam a maneira como ele será efetivado. Nesse sentido, as políticas educacionais, quando analisadas criticamente, deixam esmaecer a aparência democrática do Estado e mostram a face neoliberal deste último que age privilegiando o mercado em detrimento da população, deslocando a concepção de cidadania do viés emancipatório para o viés mercadológico.

O primeiro ponto deste capítulo resgata como, historicamente, a educação no Brasil foi alicerçada nos moldes das parcerias público-privadas. Revelando que o direito à educação tem suas bases na relação dialética entre Estado e mercado e, mesmo quando declarado no texto constitucional, não encerrou a trajetória da educação entre o público e o privado.

O segundo e último ponto deste capítulo aborda a concepção de mercado. Este que, com a maturação do Estado, foi ganhando contornos e visibilidade diferentes, tornando-se o grande sujeito da dita sociedade pós-moderna e assim determinando o modo de vida dos sujeitos conforme a ideologia mercadológica, disseminada pela grande narrativa da mercadoria (DUFOR, 2005) através dos intelectuais orgânicos e das instituições pedagógicas (CURY, 1985).

A partir da ideologia de mercado, o Estado alinha as diretrizes da educação pública à lógica das empresas privadas, legitimando e incentivando, a cada dia, novas formas de privatização e mercantilização dos serviços educacionais, reforçando o ideário social de que a qualidade está onde a iniciativa privada toca.

Esse ideário social da supervalorização da propriedade privada e da ideologia de mercado, construído historicamente a partir da ação regulatória, coerciva e educativa da relação Estado-mercado, permeia a materialização das políticas educacionais e o direcionamento da educação pública no Brasil, o que motiva a discussão presente nas páginas a seguir.

3.1 Educação no Brasil: uma parceria público-privada.

Desde o primeiro formato da instrução pública no Brasil, os interesses e recursos públicos e privados estiveram vinculados, ficando, por vezes, nebulosa a delimitação da atuação do poder público e das instituições privadas. O que faz das fronteiras entre o público e o privado na educação brasileira um debate frequente, e a problemática acerca deste tema sempre lembrada a cada (re)configuração do sistema capitalista.

Conforme explicitado no capítulo anterior, a educação pública percorreu um longo caminho até sua efetivação enquanto direito público subjetivo, sendo somente garantido no texto constitucional de 1988. Porém, essa conquista, enlaçada aos anseios pela redemocratização no país, esteve submersa no ambiente contraditório da Constituinte e já nasceu ameaçada de virar letra morta ou não ser de fato efetivada enquanto direito social.

A contradição existente no momento da constituinte, no Brasil, é retratada no embate entre parlamentares de partidos da direita conservadora que, sustentando desde já princípios neoliberais, defendiam a política de Estado mínimo (que é máximo para o capital), enquanto os representantes de partidos de viés progressista defendiam o crescente investimento do poder público na garantia dos direitos sociais, dentre eles a educação pública (estatal), gratuita, laica e de qualidade.

Desde então, já se percebe a disputa entre projetos antagônicos de sociedade que resultou, em parte, em uma conciliação de classes que favoreceu, evidentemente, a classe dominante, perpetuando a tradição do Estado burguês quando esse processo expressa uma revolução passiva, como afirma Carlos Nelson Coutinho, e as particularidades da revolução burguesa no Brasil, perpetuando o caráter econômico e culturalmente dependente do país,

como analisa Florestan Fernandes, inserindo textos e emendas que favoreceram o mercado educacional, inclusive financiado com dinheiro público.

A guerra entre ideologias, como se vê, não se limitou (e nem poderia) ao campo das ideias, ficando expressa em políticas públicas que, em sequência à promulgação da Constituição Federal, continuaram ampliando os benefícios do Estado ao mercado, aquecendo a tensão entre o direito do cidadão e a mercantilização dos serviços essenciais, dentre eles a educação.

Um exemplo claro são as reformas educativas iniciadas na década de 1990, que abraçaram o discurso e os interesses do empresariado e direcionaram a educação pública para a formação do trabalhador polivalente e não para a de sujeitos emancipados (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Além da mercantilização ou a privatização propriamente dita dos serviços públicos, a ofensiva neoliberal que tomou conta da América Latina, sobretudo, a partir da década de 1990, disseminou algumas palavras de ordem, entre as quais a *'participação' da sociedade civil* na execução de atividades ligadas ao Estado, reforçando, no senso comum, a ideia de ineficiência do poder público para administrar e executar políticas e o estímulo à filantropia, escamoteando a transferência da responsabilidade do Estado para a dita sociedade civil, que, nessa perspectiva, inclui os indivíduos, as organizações não governamentais e as empresas.

Essa remodelagem de uma sociedade recém-saída de uma ditadura, a caminho de uma democracia que não aconteceu, coloca em evidência o aprofundamento da relação entre o aparelho de Estado e a burguesia empresarial e, conseqüentemente, põe em cheque o princípio da efetivação dos direitos sociais que deve acontecer pelas mãos do Estado no cumprimento de sua função de promotor da cidadania em sentido amplo.

Em busca de compreender como vêm sendo construídas as relações entre público e privado na educação até a atual conjuntura, faz-se necessário um breve resgate dessa história e o entendimento das acepções do termo *público* que estiveram ou ainda estão presentes no âmbito educacional.

Sabe-se que a educação formal no Brasil tem sua origem com a chegada dos Jesuítas, no Século XVI, e que, nesse contexto, a *'instrução pública'* era ministrada a um público seletivo e financiada pela coroa portuguesa.

Percebe-se, então, que, desde os primórdios, a educação dita pública no Brasil já era guiada pelos interesses privados e financiada com recursos públicos.

Segundo Saviani (2014), o adjetivo “público” carrega alguns significados, cuja compreensão é necessária para esclarecer o que deve ser entendido por “escola pública” na discussão. Portanto, há de se levar em consideração algumas acepções do termo.

A primeira traz o público enquanto oposto ao que é privado, referindo-se também ao que é “comum, coletivo, por oposição ao particular e individual” (SAVIANI, 2014, p. 2). A segunda apresenta o público referindo-se ao que diz respeito à população, ou seja, o que é popular, em oposição aos interesses das elites. A terceira faz referência ao público pertencente ao Estado, ao governo, isto é, “ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade”. (SAVIANI, 2014, p. 2)

Partindo dessa perspectiva, Saviani identifica, com base em Luzuriaga, alguns modelos de escola pública na história da educação brasileira. O primeiro modelo é o de *escola pública religiosa*, o segundo *escola pública estatal* e o terceiro *escola pública não-estatal, de terceiro setor e correlatas*.

A primeira aparição da escola pública no Brasil já traz consigo a relação entre público e privado, configurando o modelo de escola pública religiosa. Trata-se do primeiro momento da educação colonial, do século XVI a meados do século XVIII, em que a instrução pública era ministrada nas escolas mantidas por ordens religiosas com recursos do governo português, coexistindo com o preceptorado privado mantido pelas famílias mais abastadas.

Vale ressaltar que a instrução pública dessa primeira fase da colônia, sobretudo com a consolidação do *Ratum Studiorum*, um plano geral de estudos elaborado pela Ordem Jesuítica, limitava-se à formação da elite. Ou seja, nessa fase, a instrução pública era sustentada com recursos da coroa, mas era estruturada e disseminada de modo a atender interesses privados (SAVIANI, 2011).

Somente com o advento da República, a escola pública surgiu na história da educação brasileira. Sendo a partir desse período que o Poder Público “assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas

objetivando difundir o ensino a toda população” (SAVIANI, 2014, p. 10), ainda assim não significou a homogeneização da qualidade na educação para todo o público. E nem poderia. Segundo Romanelli (1986), as oligarquias rurais lançavam no sistema educacional a mentalidade colonial, a burguesia industrial tinha os latifundiários como referência e as classes emergentes não se afinavam com a população mais pobre, visando ainda a educação como possibilidade de manter a estrutura social existente até então.

Esse cenário constituiu um caráter dualista na oferta da escola pública, com oportunidades educacionais de acordo com a classe social: “de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso.” (ROMANELLI, 1986, p. 67). A respeito do “fracasso da República” com a educação pública, Florestan Fernandes afirma que:

É certo que a República falhou em suas tarefas educacionais. Mas falhou por incapacidade criadora: por não ter produzido os modelos de educação sistemática exigidos pela sociedade de classes e pela civilização correspondente, fundada na economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático. Em outras palavras, suas falhas provêm das limitações profundas, pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador, em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação. Sempre tentou, não obstante, enfrentar e resolver os problemas educacionais tidos como “graves”, fazendo-o naturalmente segundo forma de intervenção ditada pela escassez crônica de recursos materiais e humanos. Isso explica por que acabou dando preeminência às soluções educacionais vindas do passado, tão inconsistentes diante do novo estilo de vida e das opções republicanas, e por que simplificou demais a sua contribuição construtiva, orientando-se no sentido de multiplicar escolas invariavelmente obsoletas, em sua estrutura e organização, e marcadamente rígidas, em sua capacidade de atender às solicitações educacionais das comunidades humanas brasileiras. (FERNANDES, 1966. p. 4).

Mesmo com todos os problemas oriundos da modernização conservadora do sistema educacional no período da República, pode-se dizer que a primeira ação concreta no sentido de implementar a escola pública estatal, laica e gratuita, surgiu com a criação dos grupos escolares, a partir de 1890, no estado de São Paulo, sendo expandidos para todo o país.

Duas concepções de escola pública foram consolidadas historicamente e norteiam a educação pública no Brasil. A primeira, que foi predominante durante o século XX, consiste na *escola pública estatal*, organizada e mantida pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos de ensino. A segunda,

configurando uma tendência do final do século XX, que vem ganhando força, sobretudo, após as reformas neoliberais intensificadas na década de 1990 na América Latina e no Brasil, que é a *escola pública não estatal, de terceiro setor e correlatos*, preconizadas, sobretudo, pelo empresariado, evidencia uma nova mudança na relação do Estado com determinados setores da chamada sociedade civil.

A escola pública não estatal é oriunda do novo ordenamento socioeconômico e político conhecido por neoliberalismo, que, no Brasil, foi intensificado a partir da década de 1990, apesar da recente euforia democrática que tomou conta do país no final da década de 1980.

A Constituição Federal de 1988, juntamente com todo o debate trazido pelo momento histórico da constituinte, significou um avanço legal sem precedentes no que tange os direitos sociais no Brasil. Contudo, há que se considerar que o país foi, e ainda é, marcado pelo distanciamento entre a declaração do direito e sua efetivação, posto que sobre as bases do capitalismo (sobretudo do capitalismo dependente), qualquer sociedade verá o Estado sendo palco de grandes embates e muitas contradições.

Nesse contexto, considerando a passagem do Estado de exceção construído pela ditadura militar ao Estado de direito, o país viveu momentos de grande expectativa em torno da efetivação de direitos sociais. Porém, ter um Estado que dá continuidade à tradição burguesa e liberal de manter a desigualdade social e conciliar as classes através de medidas redistributivas, significa ter um Estado que prioriza os interesses do bloco hegemônico e a manutenção do abismo entre as classes sociais. Esse distanciamento se dá pelo fato de que, no Estado burguês, o direito social existe, sobretudo, como estratégia de conciliação de classes, portanto sua efetivação requer reivindicação.

Desde o processo constituinte no Brasil, em meio às expectativas de democratização dos direitos sociais, o bloco hegemônico, através de partidos conservadores, defendeu com afinco os ideais neoliberais e impediu que muitas das propostas progressistas fossem contempladas no texto constitucional. Referindo-se ao insucesso das propostas de democratização da educação nesse processo, Florestan Fernandes, enquanto parlamentar que se

empenhou na defesa da educação pública e dos ideais dos educadores progressistas, afirmou:

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação (FERNANDES, 1992).

A frustração expressa na afirmação de Florestan Fernandes é resultado de um processo que não fugiu à regra dos demais momentos pós-ditatoriais na América Latina. Gentili (1994) analisou o processo de democratização na América Latina como a transição “do nada para o nada”, evidenciando que os governos civis pós-ditatoriais têm sido, na maioria dos casos, apenas a continuidade dos regimes ditatoriais que os precederam, sobretudo pela permanência no poder de representantes das oligarquias que desde sempre estiveram no comando da sociedade (FRIGOTTO, 1994), expressando uma aparente modernização e adequação às exigências do mercado, porém, utilizando o discurso da democracia e da cidadania como estratégia para a legitimação e manutenção dos “privilégios desejáveis e necessários” ao bloco hegemônico (GENTILI, 1994).

Vale lembrar que, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o termo “cidadania” é problemático e carregado de contradições, tanto no sentido liberal quanto no que se refere aos direitos civis, pois

[...] o conceito de cidadania parece um conceito pouco elaborado entre nós. Não apenas por carência de reflexão, mas porque a própria questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão dos “cidadãos” brasileiros de diversas instâncias da vida social. A questão subjacente é sobre quem pertence à comunidade política e, por extensão, quem são os cidadãos e quais são os seus direitos de brasileiros (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 53).

A abertura política e o processo constituinte no Brasil foram marcados, desde o início, pelos embates entre grupos que defendiam interesses antagônicos. A educação fez parte do embate entre dois projetos de sociedade, no qual estavam dois grupos opostos.

De um lado, os parlamentares progressistas que propunham que o Estado assumisse a responsabilidade pela efetivação de direitos sociais de modo a atender toda a população com igualdade e equidade (dentre esses

direitos, a escola pública estatal, laica, gratuita e de qualidade), prevendo aumento de investimentos públicos e diminuição da desigualdade social.

Do outro lado, os parlamentares conservadores (representantes das oligarquias e do empresariado) que lutaram pela manutenção de seus privilégios e defenderam a política de Estado mínimo (ou de garantia mínima de direitos sociais) para que o mercado aprofundasse sua primazia, travestido de democracia, mercantilizando os serviços essenciais à população e promovendo o aumento da desigualdade social.

Já nesse contexto, era latente a neoliberalização do Estado, convertendo todos os anseios democráticos aos valores e interesses do mercado, direcionando política e ideologicamente a oferta dos serviços públicos, inclusive a educação, levantando as palavras de ordem do setor produtivo e ofuscando ou deturpando os termos que remetiam a emancipação da população e, assim, atualizando a dependência do Estado brasileiro aos interesses do grande capital.

Segundo Enguita (1994), no período do Estado de Bem-Estar, tendia-se a medir a qualidade dos serviços públicos a partir do pressuposto de que “mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade” (ENGUITA, 1994, p. 98). Mais adiante, no final da década de 1960, com virada neoliberal nos países do capitalismo central, a atenção do conceito foi deslocada dos recursos para a eficácia do processo, perseguindo o objetivo de conseguir o máximo resultado com o mínimo custo.

Ainda segundo o autor, o esgotamento do Estado de Bem-Estar nos países do capitalismo central, no final da década de 1960; e do socialismo real no Leste europeu, no final da década de 1980, contribuíram para que as demandas democratizadoras fossem eliminadas com mais facilidade da agenda política, reforçando o argumento de que era pelo mercado que os serviços à população teriam maior qualidade, sendo esta colocada a partir da lógica gerencial.

Tal perspectiva lança palavras de ordem como eficiência, eficácia e competitividade como combustíveis da qualidade e esta última, sob a lógica mercantil, lançada como substituta da igualdade e associada à liberdade de escolha da população via mercado.

Fica claro o contexto de disputa de projetos de sociedade durante o processo constituinte no Brasil, evidenciando que, apesar de representar alguns avanços na direção do Estado de direito e, mais especificamente, da garantia ao direito à educação, o que prevaleceu nos artigos da Constituição de 1988 foram os interesses do bloco hegemônico, facilitando a implementação e consolidação da neoliberalização do Estado, colocando em conflito de princípios os direitos sociais e a mercantilização.

O neoliberalismo, que já habitava o processo constituinte, ganhou fôlego no governo Collor (1990-1992), foi consolidado nos Governos Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e, apesar de apresentar propostas com viés progressista e de seu histórico defensor de ideais de esquerda, nos governos petistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003 a 2016), o aprofundamento de medidas neoliberais foi evidente e ganhou o reforço, com a cooptação de vários movimentos sociais, numa conciliação de classes sem precedentes em governos democráticos no país.

Cabe destacar que, a ofensiva neoliberal intensifica o movimento típico do Estado capitalista, que transfere para mercado as conquistas oriundas da luta de classes. Em outras palavras, transforma os direitos sociais em serviços prestados à clientela, pois, tem como principal premissa a privatização.

Uma demarcação histórica importante do neoliberalismo no Brasil foi a aprovação e difusão do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, que, em linhas gerais, apregoava a diminuição da interferência – e dos gastos¹² – do Estado nas políticas sociais e incentivo à atuação do mercado no oferecimento desses serviços, registrando em um documento oficial toda a retórica da qualidade sob a perspectiva da reestruturação produtiva proposta pelo neoliberalismo.

Além da primazia do mercado, a reforma do Estado tinha como meta a transferência da efetivação das políticas de assistência para a chamada sociedade civil, incentivando a filantropia no lugar das políticas de assistência implementadas e administradas pelo Estado. Nessa perspectiva, foram incentivadas inúmeras parcerias público-privadas, destinando recursos públicos para o setor privado e do terceiro setor.

¹² A palavra gastos aparece no texto do Plano em substituição ao termo “investimentos”, evidenciando a tendência liberal do documento.

As parcerias público-privadas ultrapassam a dimensão da assistência e tem crescente ascensão, nas últimas décadas¹³, nos setores da saúde e da educação, caracterizando um processo de privatização ou mercantilização desses serviços, sendo apresentados de várias formas, que serão vistas mais adiante.

O incentivo ao desmanche de qualquer barreira¹⁴ que impeça a interseção entre o público e o privado é frequentemente reafirmado durante todo o texto do documento. A “administração gerencial” é posta como a chave para a reorganização do Aparelho do Estado, portanto, como a solução de todos os problemas do país, resumidos à maneira de administrá-lo. Segundo o Plano Diretor,

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7).

A palavra “gerencial” é mencionada sessenta e cinco vezes ao longo do texto, e é associada exatamente ao deslocamento da lógica mercantil à gestão pública, estabelecendo as diferenças entre as mesmas, mas não sem contradição, quando descreve que:

A administração pública gerencial inspira-se na administração de empresas, mas não pode ser confundida com esta última. Enquanto a receita das empresas depende dos pagamentos que os clientes fazem livremente na compra de seus produtos e serviços, a receita do Estado deriva de impostos, ou seja, de contribuições obrigatórias, sem contrapartida direta. Enquanto o mercado controla a administração das empresas, a sociedade - por meio de políticos eleitos - controla a administração pública. Enquanto a administração de empresas está voltada para o lucro privado, para a maximização dos interesses dos acionistas, esperando-se que, através do mercado, o interesse coletivo seja atendido, a administração pública gerencial está explícita e diretamente voltada para o interesse público (BRASIL, 1995, p. 16 e 17).

O dito interesse público para o qual está voltada a administração pública gerencial, mencionado no documento, é contraditório, pois a proposta de

¹³ A Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004, institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público privada no âmbito da administração pública.

¹⁴ Indicadas, por exemplo, no Plano Diretor, como “burocracias” que impedem a flexibilidade e fluidez na execução dos serviços públicos e reforçam a ineficácia do Estado na administração de determinados serviços e instituições.

flexibilização da burocracia das empresas estatais, que prevê a participação de empresas privadas na execução de serviços públicos, financiados e controlados pelo Estado, atende sobremaneira aos interesses do mercado, ficando este último em vantagem duplamente: pelo fato do Estado não interferir em sua forma de administrar e pela inserção progressiva do setor privado nos serviços públicos, sendo sustentado com dinheiro público.

Em outro trecho, o documento traça as ações que deverão ser desempenhadas pelas Organizações Sociais, sob os argumentos da descentralização na prestação dos serviços não exclusivos do Estado; quais sejam, saúde, assistência, previdência e educação; partindo do pressuposto que “esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor não-estatal” (BRASIL, 1995, p. 60).

Além do incentivo às parcerias, o Plano Diretor faz menção à participação da sociedade civil. Esse apelo à participação dos indivíduos, empresas e organizações sociais na administração pública remete, mais uma vez, à ineficiência do Estado na garantia dos serviços essenciais, ficando clara mais uma tentativa de desqualificar as instituições públicas naquilo que elas são, por princípio, destinadas a realizar: o atendimento à população. Segundo o Plano,

As entidades que obtenham a qualidade de organizações sociais gozarão de maior autonomia administrativa, e, em compensação, seus dirigentes terão maior responsabilidade pelo seu destino. Por outro lado, busca-se através das organizações sociais uma maior participação social, na medida em que elas são objeto de um controle direto da sociedade através de seus conselhos de administração recrutado no nível da comunidade à qual a organização serve. Adicionalmente se busca uma maior parceria com a sociedade, *que deverá financiar uma parte menor mas significativa dos custos dos serviços prestados* (BRASIL, 1995, p. 60, grifos nossos).

Tanto as parcerias público-privadas quanto a filantropia caracterizam a transferência da responsabilidade, que, *a priori*, é do Estado, para a sociedade civil, evidenciando uma ofensiva neoliberal sob o alicerce neoconservador, segundo o qual o Estado deve ser entendido como mero protetor da propriedade privada, e a vida em sociedade como um grande supermercado.

Entrelaçar as ações ou esmaecer os limites entre o público e o privado na concretização de serviços à população, ligados aos direitos sociais

estabelece uma tensão entre o que é direito e o que é mercadoria. Segundo Marshal, são direitos sociais: a habitação, a saúde, a educação, portanto, o direito aos benefícios da riqueza social (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Logo, as políticas sociais estão ligadas aos setores que compreendem os direitos sociais e, por princípio, devem ser elaboradas e efetivadas pelo Estado, ou seja, com recursos públicos e por instituições públicas.

Partindo desse pressuposto, pode ser considerado conflito de princípios quando um direito social é efetivado via instituição privada ou por mecanismos de privatização.

Entendemos que, no Brasil, embora, formalmente, todos sejamos cidadãos, há níveis e situações concretas diferenciadas de cidadania de acordo com as classes sociais. O que significa, efetivamente, acesso diferenciado aos bens necessários à sobrevivência, criando a situação de escândalo público (impune) dos indicadores de renda, traduzidos em pobreza e miséria. O pertencimento formal à sociedade política não assegura direitos iguais para todos porque prevalece, na prática, o princípio lockeano do direito à propriedade. Prevalece “a ideia liberal de que o governo não deveria violar os direitos econômicos do cidadão, privadamente definidos” (Santos, op. cit., p. 79), e a ideia da primazia do mercado, de que nenhuma lei impeça seu livre funcionamento, conforme teorizada por Adam Smith (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 55, parênteses do original).

Mesmo estando na esfera da divisão da riqueza social, os direitos sociais, como parte dos direitos humanos, nasceram dos direitos individuais, ainda presos aos princípios liberais do direito à propriedade, que nada mais é que o direito de desfrutar de seu próprio patrimônio que, “sem atender aos demais homens, independentemente da sociedade, é o direito do interesse pessoal” (MARX, 2003, p. 43).

Como afirmam Frigotto e Ciavatta,

A idéia de cidadania coletiva implica o resgate da individualidade como parte de um coletivo e, portanto, como sujeito político. Cabe observar o quanto a concepção de cidadania coletiva está distante da noção mercantil de cidadão produtivo. Este deve possuir as qualidades para a inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade em comunhão política com os demais homens, para submetê-lo aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital (2003, p. 57).

A cidadania burguesa, assim como o direito nessa perspectiva, coloca os sujeitos como participantes do sistema e não na direção de uma sociedade igualitária. Para Marx, analisando as ditas liberdades individuais, “O homem não se libertou da religião, ele obteve a liberdade religiosa. Ele não se libertou

da propriedade. Ele obteve a liberdade de propriedade. Ele não se libertou do egoísmo do ofício, ele obteve a liberdade de ofício” (2003, p. 50).

Ainda que declarações internacionais acerca dos direitos sociais não contemplem um ideário socialista de emancipação, a partir delas pode-se fazer uma análise crítica da atual condição jurídica-constitucional brasileira quanto à realização do direito à educação.

Segundo Ximenes (2014) e Adrião et al. (2016), quatro são as “características fundamentais” do direito à educação, que foram incorporadas à Recomendação Geral nº 13, de 1999, do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas (ONU). São elas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Tais características constituem a concepção ampla do direito à educação e a análise por essa perspectiva auxilia na compreensão do quão é efetivado ou negado esse direito, sobretudo levando em consideração os deveres do Estado em contemplar as suas diferentes dimensões (do direito), seja ele ofertado pela esfera pública ou pela iniciativa privada.

De acordo com os autores,

A disponibilidade determina a existência de oportunidades educacionais em número suficiente, enquanto a acessibilidade impõe que tais oportunidades não sejam meramente formais, mas que assegurem acessibilidade física, econômica e não discriminação no acesso à educação. A aceitabilidade está associada à garantia de uma educação aceitável socialmente, ou seja, que respeite os direitos humanos e os propósitos públicos, como a cidadania, a redução das desigualdades e a sustentabilidade socioambiental. Já a adaptabilidade requer que se afiance a gestão democrática da educação, com a participação ativa de entes subnacionais, escolas e comunidades escolares, na produção das propostas político-pedagógicas, respeitados os direitos e deveres gerais (ADRIÃO et al., 2016, p. 116).

As características fundamentais deixam claro que, dentre as obrigações do Estado, não está somente a de garantir vagas em escola pública, cabendo, também, a promoção da igualdade social, do respeito e da cidadania pela via da educação formal.

Ximenes (2014) chama a atenção para o fato de que, na Recomendação nº 13, baseada no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), o Comitê aplicou o detalhamento de três obrigações estatais relacionadas ao direito à educação, que seriam as de respeitar,

proteger e realizar. Sendo esta última subdividida em duas espécies: as obrigações de facilitar ou promover e de prover ou prestar diretamente. De acordo com o órgão:

47. A obrigação de respeitar exige que os Estados-partes evitem as medidas que obstaculizem ou impeçam o gozo do direito à educação. A obrigação de proteger impõe aos Estados-partes adotarem medidas que impeçam que o direito à educação seja obstaculizado por terceiros. A de realizar (facilitar) exige que os Estados adotem medidas positivas que permitam a indivíduos e comunidades gozar do direito à educação e lhes preste assistência. Por último, os Estados-partes têm a obrigação de realizar (prover) o direito à educação. Como norma geral, os Estados-partes estão obrigados a realizar (prover) o direito específico do Pacto cada vez que um indivíduo ou grupo não pode, por razões alheias à sua vontade, pôr em prática o direito por si mesmo com os recursos à sua disposição. Não obstante, o alcance dessa obrigação está subordinado sempre ao texto do Pacto. (...)

50. No que se refere ao parágrafo 2 do artigo 13, os Estado têm as obrigações de respeitar, proteger e levar a cabo cada uma das “características fundamentais” (disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade) do direito à educação (ONU, E/C.12/1999/10, pp. 11-12).

O autor enfatiza que o dever de respeitar e proteger a educação está contemplado em vários pontos do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, no que se refere ao conjunto de liberdades, à liberdade de ensino, à criação e à escolha de escola privada, liberdade acadêmica de professores e alunos, pluralismo de ideias, autonomia relativa das escolas na definição e na implementação desse projeto e na gestão interna de seus processos e à gestão democrática do ensino público. Estado esses deveres diretamente relacionados aos deveres de provimento direto da educação escolar pelo Estado (Ximenes, 2014).

De acordo com Adrião et al. (2016), a garantia do direito à educação é fortalecida no atual modelo jurídico-constitucional brasileiro, que reconhece deveres estatais amplos (CF/88, artigos 208, 211 e 212), “mesmo que também reconheça a participação da iniciativa privada na oferta educacional, inclusive com possibilidade de acesso a recursos públicos (CF/88, arts. 209 e 213)” (p. 15). Porém,

A ideia geral, aplicável ao conjunto dos direitos humanos e típica da concepção de responsabilidade internacional nesse campo, é que o Estado é o último e mais importante garantidor dos direitos. Daí a centralidade que o Comitê concede ao detalhamento do conteúdo normativo dos deveres estatais relativos ao direito à educação (a educação em todas as suas formas e níveis tem que estar disponível, ser acessível, aceitável e adaptável) [...] Ainda que

esse conteúdo se articule com cada uma das dimensões de obrigações estatais, sejam elas negativas ou positivas – ou seja, obrigações de respeitar ou de proteger e realizar -, é ao Estado que incumbe a atribuição final de realizar cada uma dessas características ou de dotar os sistemas e as instituições educacionais públicas de condições para a sua realização. (XIMENES, 2014, pp. 244 - 245).

Dessa forma, a interferência da iniciativa privada na oferta da educação, ameaça a concretização do direito enquanto cumprimento do dever do Estado, sobremaneira, pelo fato de que, o cenário educacional que vem se desenhando no Brasil, desde a ofensiva neoliberal do início dos anos de 1990, apresenta não só situações de privatização propriamente dita da educação pública, mas também o incentivo à mercantilização dos serviços educacionais, inclusive envolvendo financiamento com recursos públicos, gestão empresarial e deslocamento do conceito de qualidade em educação, ferindo a cada dia o viés emancipatório da cidadania, como pode ser visto mais adiante.

3.2 O mercado da educação: a participação de instituições privadas nas políticas educacionais do Brasil e a atuação dos “reformadores da educação”.

Analisar o processo de mercantilização da educação pública implica compreender minimamente quais os efeitos da ideologia mercadológica na vida em sociedade e, mais especificamente, quais as consequências dessa ideologia para a educação pública.

Não é demais pensar que é o mercado o grande regente da humanidade desde a formação do Estado burguês (e sua clássica função de proteção à propriedade privada), passando pelo Estado liberal (que escamoteia ou justifica os interesses da burguesia sob a falácia da liberdade) até o estágio atual, o Estado neoliberal, com sua obsessão pelo livre mercado e perseguição aos direitos sociais.

A cada estágio do Estado capitalista, o que se tornou mais evidente foi a visibilidade do mercado enquanto grande sujeito, de acordo com o grau de maturação e a conveniência do capitalismo. Esse grande sujeito só insurgiu como a bandeira hasteada de um padrão de sociabilidade, ou seja, uma doutrina escancarada e sem pudores, com o neoliberalismo, ou o “capitalismo sem luvas”, como o define Noam Chomsky (2002).

A crescente visibilidade do mercado, desde os primórdios do Estado capitalista, expressa o que veio a ser a sua condição atual de divindade na sociedade dita pós-moderna (DUFOUR, 2007).

Segundo Dufour (2005), apesar da pós-modernidade carregar alguns símbolos existentes na modernidade, a passagem de uma fase a outra traz consigo a descrença nos grandes sujeitos¹⁵ que nortearam as grandes narrativas¹⁶, sobretudo, as ocidentais. Para o autor, estariam ainda presentes na pós-modernidade os antigos grandes sujeitos da modernidade, mas sem o prestígio necessário para se impor.

Dufour fundamenta sua afirmação no fato de que os grandes crimes cometidos contra a humanidade, como o genocídio dos índios e o tráfico dos negros, foram ignorados enquanto não foram cometidos no território europeu e enquanto não haviam ainda conduzido à autodestruição da civilização europeia¹⁷.

Porém, segundo o filósofo, as sociedades ocidentais vivem com o que ainda resta das grandes narrativas, e a aparente queda dos grandes sujeitos não deixou um espaço vazio para a tomada da liberdade e da individualidade dos sujeitos, como apregoam alguns apologistas do liberalismo, mas sim um espaço que foi tomado pelo mercado. Este se tornou claramente o novo grande sujeito e a narrativa da mercadoria a filosofia de vida da sociedade dita pós-moderna.

Dufour afirma que o mercado preencheu o espaço que antes era tomado por Deus e pela narrativa religiosa monoteísta, pois, a divindade suprema é chamada em última instância, e este sentimento é necessário para que os sujeitos possam acreditar em alguma coisa quando os desdobramentos do capitalismo apresentam cenários nos quais não resta mais esperança.

¹⁵ São exemplos de grandes sujeitos a Igreja, Deus, reis, imperadores, líderes revolucionários dentre outros.

¹⁶ Dentre elas: a narrativa religiosa monoteísta, a dos Estados-nações e a da emancipação do proletariado. Para aprofundamento, conferir a obra de Dany-Robert Dufour, "A arte de reduzir as cabeças".

¹⁷ O autor acredita que os grandes sujeitos "apareceram apenas como terríveis ilusões sabiamente construídas que por fim nos conduziram apenas à mais desconcertante das antinomias, a que transforma – inverte, poderíamos dizer – a lei em crime e o crime em lei. Desde então estamos irremediavelmente entregues a nós mesmos, todavia sem poder verdadeiramente assumi-lo (DUFOUR, 2005, p. 59).

Não que as religiões não ofereçam mais esse alento, mas as vantagens do mercado vêm ganhando mais credibilidade entre os sujeitos – e fazendo os olhos brilharem com mais intensidade – que as promessas da igreja¹⁸.

Dessa forma, o deus mercado teria uma vantagem sobre os demais: a concretude. Nas palavras de Dufour, “o Mercado seria poderoso como Deus, mas teria a vantagem de ser *verdadeiro*” (2005, p. 82, itálico do original).

A sedutora narrativa da mercadoria faz um chamamento a uma divindade (DUFOUR, 2005) que pode atuar como um “espírito escondido” com sua “mão invisível¹⁹” que controla o *modus operandi*, mas se estabiliza no imaginário social porque essa ideologia conta com a solidez do objeto. Como afirma Milton Santos,

[...] a ideologia se torna real e está presente como realidade, sobretudo por meio dos objetos. Os objetos são coisas, são reais. Eles se apresentam diante de nós não apenas como um discurso, mas como um discurso ideológico, que nos convoca, malgrado nós, uma forma de comportamento (SANTOS, 2008, p. 51).

O objeto materializa a pretensa verdade das promessas do deus mercado e é a porta de entrada para que toda a retórica do capital seja absorvida pela sociedade de tal forma que já se encontra naturalizada, como se não houvesse outra maneira de viver que não a dita pelo mercado.

É nessa perspectiva, da ideologia do mercado, que seguem as diretrizes que conduzem a educação pública na sua expressão materializada: a escola²⁰.

A educação formal (pública ou privada), como não poderia ser diferente, é uma das esferas regidas pela ideologia da mercadoria, sobretudo, de maneira estratégica. Pois é a escola uma das instituições mais eficientes para educar os consensos e legitimar a política econômica ditada pelo mercado e mantida pelo Estado. Segundo Cury,

[...] é nessa medida que uma concepção de educação integra uma estratégia de poder viabilizadora da acumulação. Essa concepção, fazendo uso das instituições educativas, se aninhará na relação entre

¹⁸ Lembrando que em muitos casos as igrejas associam discursos religiosos à narrativa mercadológica, o que não significa uma contradição, mas um alinhamento de interesses entre dois grandes sujeitos e duas grandes narrativas. Sobre a atuação da religião em prol do capital, cf. o livro de Michael Apple, *Educando à Direita*.

¹⁹ Duas expressões utilizadas por Adam Smith, que se aproximam da narrativa religiosa, para definir de que forma o mercado funciona.

²⁰ A escola é a instituição pedagógica que será enfatizada nesse momento, porém ela não é a única que tem função educativa na construção dos consensos. Na perspectiva gramsciana, outras instituições sociais desempenham esse papel, como as próprias instituições representativas do aparelho de Estado e também os aparelhos privados de hegemonia (a família, a igreja, as empresas etc.).

as classes sociais cujo *dilaceramento* pode ser tanto mascarado como desocultado (1985, p. 56, itálico do original).

Cury (1985) sistematiza a forma como a escola é utilizada a serviço da acumulação do capital, elencando os componentes básicos do fenômeno educativo: as ideias pedagógicas, as instituições pedagógicas, o material pedagógico, os agentes pedagógicos e o ritual pedagógico.

Certamente todos os elementos mencionados merecem importância na análise do processo de dominação que acontece no âmbito educacional, mas, pela relevância para a temática da pesquisa, serão focados os dois primeiros: as ideias pedagógicas e as instituições pedagógicas.

Educar é um ato político e, já dizia Florestan Fernandes, “não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar pelo compromisso com os exploradores ou com os explorados”. Dessa forma, não existe neutralidade na escola. Pelo contrário. A pedagogia tem intencionalidades e como as instituições educativas são espaços de luta e contradições, reproduzindo a dinâmica do Estado capitalista, não resta dúvida de que se trata de disputas nas quais há um desequilíbrio entre as forças.

O sistema educacional compreende as instituições públicas e privadas, que disseminam ideias pedagógicas seguindo percursos diferentes, mas, mesmo considerando as contradições que lhes são peculiares, projetam o mesmo destino final: a manutenção da desigualdade social.

As escolas privadas atendem clara e diretamente aos interesses do capital (educação-mercadoria), porque a sua natureza ideológica e jurídica a faz funcionar como uma empresa de fins lucrativos e, conseqüentemente, adotar de imediato a lógica da mercadoria. O que implica disseminar em sua prática a pedagogia hegemônica, ou seja, da classe dirigente.

A base da escola pública estatal (material e intelectual) é criada, regulada e mantida pelo Estado que, apesar de carregar o escudo da democracia e o rótulo de garantidor dos direitos sociais, sempre que possível e com prioridade, exala sua essência burguesa ao elaborar e implementar as políticas educacionais, o que pressupõe a primazia das ideias pedagógicas da burguesia.

Vale retomar que a escola pública e a escola privada são instituições de naturezas distintas, educando os consensos de formas diferentes, mas

concorrem para o mesmo fim: a manutenção da sociedade de classes. Porém, cabe ainda ressaltar que a instituição escola carrega muitas contradições, sobretudo, pelo fato de que ao passo que educa os consensos a serviço do mercado, serve também de meio para a emancipação da população mais pobre, pois, o acesso ao conhecimento, através do direito público subjetivo à educação, está incluso entre as concessões feitas pelo Estado às classes subalternas. Como afirma Hobsbawm (1978),

Se não houver ninguém para formular o conteúdo das concessões, as classes dirigentes o farão de acordo com as suas próprias exigências... Certas ou erradas elas (as organizações) são os únicos organismos capazes de formular políticas para os pobres, e, com sorte, torna-las efetivas (p. 67).

Como afirma Gramsci (1978, p.37) “toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica”, e é nesse sentido que a pedagogia é fundamental para educar os consensos. Para Cury (1985),

Na busca de um consenso, e se é possível de um consentimento ativo e coletivo das classes dirigidas, a disseminação dessas ideias no interior das instituições educativas se faz necessária, a fim de que todos consentam com o fato de que os interesses gerais da sociedade se confundam com os interesses da classe dirigente (p. 89).

A materialização dessas ideias necessita da participação dos intelectuais orgânicos da classe dirigente, pois, “eles são a condição necessária, embora não suficiente, para a tarefa de implementação do exercício hegemônico de classe” (CURY, 1985, p. 89), além da existência de instituições sociais. Estas últimas funcionam como veículos das ideias na política social do Estado, tornando possível – e quase sem escapatória, pode-se dizer – a legitimação de interesses de classe.

As instituições pedagógicas são organizações que tem por função elaborar e difundir concepções de mundo, a serviço do poder hegemônico, que facilitam a apropriação da concepção dominante, de maneira normativa, na classe subalterna, pelos mecanismos de articulação/desarticulação. “Articulação das manifestações próprias da classe subalterna, em torno da direção existente, o que significa desarticulação dessas manifestações em torno da direção que lhes seria própria” (CURY, 1985, p. 94).

É nessa perspectiva que o sistema de dominação faz da educação um momento de mediação em prol de determinadas políticas sociais. Nem por isso a dominação se dá de maneira homogênea e completamente eficaz. É

justamente onde a concepção de mundo da classe dirigente esbarra na cultura própria das classes subalternas que são criadas as arenas de disputa.

Nos cenários de disputas é perceptível que, muito embora essa contradição existente e o próprio nível de consciência dela sejam apenas latentes, já é o suficiente para que as ideias pedagógicas hegemônicas não sejam aceitas de todo passivamente e seja necessário o investimento em estratégias cada dia mais bem planejadas e eficazes de construção de consensos. Por esta razão, como afirma Martins (2007), tanto os organismos da classe burguesa quanto os órgãos do aparelho de Estado atuam na educação da nova sociabilidade.

Cada novo padrão de sociabilidade corresponde a uma fase de esgotamento do capitalismo e a sua conseqüente necessidade de se renovar para sobreviver e aumentar a capacidade de exploração. E é nesse contexto que surgem novas estratégias para convencer a população de que os momentos de crise existem, mas ainda assim o capitalismo é bom. Ou seja, cada nova roupagem do capital não se deve à necessidade de mostrar todo o seu potencial criativo, como o querem os seus apologistas, mas da necessidade constante de acumulação que esbarra nos limites inerentes à sua própria dinâmica.

Dentro do próprio neoliberalismo houve a necessidade de uma reconfiguração, pois, assim como o Estado burguês clássico, sua ortodoxia foi alvo de resistência e, como não só de coerção vive o Estado, são necessárias as concessões. Segundo Martins (2007),

Com a predominância da ortodoxia neoliberalizante, o endividamento dos países centrais e periféricos revelou que os principais mecanismos que o capital vinha privilegiando para sua reprodução não estavam assentados em bases sólidas. Isso porque o aumento das exigências do capital financeiro para garantir formas mais seguras de maximização do lucro, desencadeia problemas políticos e sociais que atingem de formas diferentes as frações da classe burguesa e da classe trabalhadora. Esse quadro foi propício para que nos últimos anos do século XX ocorresse o revisionismo do modelo societal vigente. Esse movimento se traduziu pela busca da redefinição de aspectos pontuais no plano econômico e, no plano político, pela tentativa de se criar um compromisso social novo e mais duradouro do que aquele vivido nos anos de 1980, capaz de conter a explicitação dos antagonismos de classe e administrar os conflitos intra e inter classe em estado latente, em várias partes do mundo, convertendo-os em padrões aceitáveis para a ordem capitalista. (p. 58 e 59).

A principal proposta de reconfiguração do neoliberalismo foi oferecida com a teoria da Terceira Via. Embora seja apresentado como uma alternativa entre o liberalismo ortodoxo e o socialismo, algo mais aproximado da social democracia, os críticos classificam o padrão de sociabilidade proposto por Antony Giddens²¹ como sendo um neoliberalismo escamoteado, sugerindo que seja chamado de neoliberalismo de Terceira Via.

Segundo Martins (2007), o neoliberalismo de Terceira Via pretende a uma educação política que une tanto os organismos da classe burguesa quanto os órgãos do aparelho de Estado, propondo o aprofundamento da relação entre o público e o privado escamoteado por palavras de ordem que redefinam noções históricas importantes tais como participação, cidadania e solidariedade. Dessa forma, as ações do empresariado brasileiro, inseridas no programa neoliberal da Terceira Via, caracterizam a expressão de uma nova hegemonia que tem na “responsabilidade social” sua maior referência.

Segundo o autor, a própria classe empresarial foi reeducada no sentido de se apropriar e disseminar a retórica da participação da sociedade civil e mudar suas estratégias de ação para um melhor convencimento da população a aceitar essa nova sociabilidade em prol do capital, mas com aparência de partilha de direitos e responsabilidades.

Esta ação empresarial na construção da nova sociabilidade, especificamente no âmbito da educação, procura alinhar os interesses ditos da escola e da sociedade aos interesses do capital. Segundo Freitas (2014), grupos empresariais, conhecidos como reformadores da educação, interferem nos processos de gestão e avaliação da educação pública partindo da necessidade de reconfiguração do sistema econômico-político e transferem para a escola a responsabilidade também pelo aumento da produtividade.

Não é novidade o interesse da classe empresarial pela educação, porém, as reformas educacionais no Brasil, desde os anos 1990, vem focando a questão da qualidade nas escolas no viés da qualidade total adotada pelas empresas privadas, seguindo a lógica gerencial, com o objetivo de preparar o aluno para os interesses do mercado.

²¹ Sociólogo britânico, principal sistematizador da Terceira Via. Para maior aprofundamento sobre a Terceira Via, ver “A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia”.

Nos anos 2000, essas reformas vêm sendo encabeçadas pelo movimento “Compromisso Todos Pela Educação”²², cuja agenda política foi adotada pelo MEC e tem direcionado a atuação da escola pública sob a lógica empresarial (SAVIANI, 2008).

Segundo Freitas (2014) a insistência da classe empresarial em enfatizar a educação como solução para os problemas do país tem as seguintes intencionalidades: aumentar o número de formandos fazendo com que, pela lei da oferta e da procura, o grande número de profissionais formados derrube a média salarial e atraia o empresariado a investir em serviços baratos oriundos de mão-de-obra qualificada e barata; promover o controle político e ideológico da escola; qualificar a mão-de-obra de acordo com a necessidade de produção do mercado. Por todos esses motivos,

[...] os reformadores empresariais resolveram – em escala mundial – controlar mais de perto o que ocorre na educação garantindo um relativo aumento de qualificação da força de trabalho ao mesmo tempo em que não perdem e ampliam o controle político e ideológico da escola e garantem as suas funções clássicas: exclusão e subordinação (FREITAS, 2014, p. 54).

Nesse sentido a escola é colocada como aparente redentora da sociedade, porém, continua funcionando como instrumento de construção de consensos e permanência da desigualdade social. Além disso, a educação escolar vai assumindo responsabilidades que não são suas e carregando a tarefa de resolver os problemas que supostamente são dos sujeitos e ou de cada escola, negando questões históricas e sociais.

Nesse processo, os sujeitos continuam alienados da causalidade real de sua condição de subordinados e excluídos, sendo levados a crer que o único caminho para superá-la é o da meritocracia, da competitividade e da individualidade, em busca do tal sucesso prometido pelo mercado. O que os leva a apoiar as propostas educacionais de ideologia mercadológica (latente ou escancarada), repetidas insistentemente pela grande mídia, fazendo crer que: se vem do mercado, é bom!

²² O “Compromisso Todos Pela Educação”, apesar de se apresentar como uma iniciativa da sociedade civil é, de fato, um movimento da classe empresarial com apoio ideológico e financeiro de instituições como Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Nessa lógica, o termo qualidade em educação é deslocado do viés do investimento de maneira geral, para o sentido empresarial da qualidade total, que tem como carro-chefe o fazer mais com o menos, ou seja, mais trabalho e mais resultados com o mínimo de recursos.

A retórica dos reformadores educacionais defende ainda que a educação deve funcionar de maneira tal que eleve as condições do país de competir internacionalmente, contudo, as estratégias das reformas não condizem nem com este propósito.

De acordo com Freitas (2014), um dos pressupostos da classe empresarial é reduzir o currículo ao “ensino básico”, afirmando que investindo mais nos conteúdos elementares e diminuindo a atenção na parte diversificada a escola terá mais condições de efetivar o direito à educação para todos os sujeitos. Porém, o estreitamento do currículo e o foco no ensino básico evidencia a prioridade nas disciplinas de matemática e língua portuguesa em detrimento das artes, do desenvolvimento corporal, da história, da sociologia entre outros componentes curriculares que estimulam a capacidade crítica e criativa dos sujeitos, estratégia que limita o conhecimento e consequentemente contribui para a formação de profissionais com menos condições de competir.

Um exemplo muito claro da prioridade dada a determinados conteúdos e do consequente estreitamento curricular para produzir resultados demandados pelo capital é o das avaliações de larga escala²³. No Brasil, essas avaliações servem ao Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que no próprio sítio eletrônico do Inep é definido como

o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação fomentado pelo Ministério da Educação.

Como visto, é mais uma demonstração de que a relação entre Estado e mercado é oficializada através de políticas educacionais, com ênfase no controle direto do empresariado na determinação dessas políticas, reforçando a

²³ O SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, no Brasil, baseia seus testes no *Programme for International Student Assessment (Pisa)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e que possui uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep.

ideia de que é o mercado a entidade suprema da competência para elaborar a receita de sucesso da educação.

Não é de surpreender que a ideologia mercadológica esteja presente no objetivo declarado pelo Inep com relação aos resultados esperados com as avaliações, exalando seu pragmatismo e responsabilizando os sujeitos no caso das metas supostamente realizáveis, propostas pela classe empresarial, não se realizem. Na página do Instituto afirma-se que:

Nesse âmbito se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. O objetivo é alcançar a média de 6,0 em 2022 – período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência. Para isso, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos e *com esforço maior daqueles que partem em pior situação, visando reduzir a desigualdade educacional.* (itálico nosso)

No texto fica evidente que os pontos de partida de cada sistema são distintos, mas estes podem ser equiparados se os que estão em situação pior se esforçarem o suficiente. Ou seja, não está previsto um maior investimento do Estado para que os sistemas ao menos tenham condições de alcançar as metas em situação de igualdade. A iniciativa deve partir de cada um individualmente, revelando a ideologia liberal contida.

O efeito cascata da retórica da meritocracia e do esforço atinge toda a hierarquia do sistema educacional até chegar aos sujeitos. O Inep responsabiliza cada sistema e os sistemas responsabilizam a gestão das escolas, os professores, os alunos e até mesmo as famílias pelo possível fracasso escolar, negando as raízes sociais do problema.

Ainda de acordo com Freitas (2014), a literatura internacional traz com base documental sólida as principais consequências da pressão sobre o sistema escolar baseada em responsabilização. São elas: estreitamento curricular; competição entre profissionais; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação do professor; destruição moral do professor e do aluno.

Por sua vez, a comunidade escolar, influenciada pela lógica mercadológica, passa a crer que toda essa proposta de fato vai garantir uma mudança rápida e radical na educação e, respeitados os momentos de

resistência, acabam reforçando a ideologia hegemônica e contribuindo com a sua maturação, não só fazendo parte do processo, mas acreditando nele.

Na mesma perspectiva mercadológica, e no mesmo nível de adoção e crença pelo ideário social, estão as formas de privatização e mercantilização da educação.

A história da educação no Brasil revela que o país apresenta em sua trajetória alguns formatos de educação pública e em todos eles houve a interferência da iniciativa privada. Hoje, mesmo a escola pública estatal, ofertada e mantida pelo Estado, tem crescente influência da classe empresarial, desde a elaboração das políticas educacionais que determinam como a educação deve ser avaliada até a própria gestão das escolas. Fazendo entender que o caráter dependente do Estado, que acompanha toda a história da formação social brasileira, é reproduzido na educação.

Além disso, as políticas educacionais, regulamentadas pelo Estado, porém, ditadas pelo mercado²⁴, introduzem a lógica do mercado a ponto de não só influenciar o funcionamento das escolas públicas, mas também de induzir o crescimento do sistema educacional privado, a partir do momento em que o Poder Público não oferece condições educacionais satisfatórias na rede pública.

A mercantilização da educação, ou seja, a inserção da ideologia de mercado na educação manifesta-se de algumas formas, dentre elas, a privatização da rede pública de ensino e o incentivo ao crescimento do mercado educacional. De acordo com Sguissardi,

Como corolário da tendência de tudo ser transformado em mercadoria pela sociedade capitalista, é que se pode entender que os serviços educacionais, como um direito e um bem público, possam ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização. Isto não somente entre os empresários da educação, mas até certo ponto também para os interesses privado/mercantis no aparelho do Estado (2008, p. 1013)

Sguissardi (2008) refere-se aos conceitos de Rodrigues (2007) de “educação-mercadoria” e “mercadoria-educação”. A primeira é definida como o

²⁴ Uma prova da materialidade da presença do grande capital na educação é a atuação de organismos multilaterais. A UNESCO, o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, mais especificamente na educação infantil, o Unicef, atuam na elaboração e monitoramento de políticas educacionais, sobretudo, nos países periféricos, incluindo o Brasil. O dito monitoramento inclui a publicação de relatórios contendo avaliações, recomendações e metas para a educação dos países “parceiros”.

tratamento da prática educacional como mercadoria, vista pela classe empresarial como possibilidade de valorização de seu capital. Um exemplo claro de educação-mercadoria é a prestação do serviço educacional por uma escola privada.

Enquanto a mercadoria-educação é a educação e o conhecimento encarados como insumos à produção de outras mercadorias “como é usual no processo produtivo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007, p. 5).

Em todos os casos prevalecem os interesses do capital, na ideologia e nas políticas, ficando muito claro, a partir de uma análise crítica, que o mercado é o grande educador e as instituições pedagógicas ligadas ao aparelho de Estado são mediadoras e reprodutoras estratégicas da ideologia mercadológica.

Uma das maneiras de privatização da educação pública está a gestão pública baseada na lógica do gerencialismo, uma forma de alinhar a escola pública aos interesses do mercado, sendo administrada tal e qual uma empresa privada, sem respeito às suas especificidades, implementando, por exemplo, a gestão por resultados e a qualidade total.

O gerencialismo está presente na educação pública ideológica e materialmente, desde a implantação da gestão pública com princípios da administração privada, quanto com a compra de sistemas privados de ensino, de gestão, de formação e de avaliação, como a aponta a pesquisa de Adrião et al. (2016), que explicita como alguns governos compram esses sistemas elaborados por grupos empresariais de fins lucrativos, ou institutos, fundações e organizações sociais, quase sempre ligados a algum grupo empresarial.

Sob a ótica do financiamento, segundo Pinto (2016), podem ser citadas algumas formas de entrelaçamento entre os setores público e privado como:

- 1) destinação direta de recursos, caso do Sistema “S”, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dos convênios na educação infantil e especial; 2) renúncia fiscal, como é o caso do desconto padrão de imposto de renda da pessoa física para os contribuintes que possuem filhos na rede privada, do Programa Universidade para Todos (ProUni) e da isenção de tributos das entidades sem fins lucrativos; e 3) subsídios ao financiamento estudantil, como é o caso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (PINTO, 2016, p. 133).

No próximo capítulo, serão vistos com maior aprofundamento alguns exemplos de privatização da educação pública, através da histórica relação da educação infantil com a iniciativa privada e sua implicação na atual situação de mercantilização da oferta desta etapa da educação básica no Brasil, e mais especificamente no município de Campina Grande, na Paraíba.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL: ASSISTENCIALISMO, DIREITO E MERCANTILIZAÇÃO.

A história da educação infantil revela que o público e o privado estiveram presentes em seu trajeto desde o seu surgimento, fato que se apresenta na própria história da educação pública no Brasil.

Porém, é na educação infantil que se encontram marcas históricas específicas que influenciam, até o presente momento, como a educação infantil é percebida e tratada no contexto educacional brasileiro, o que é refletido também nos contextos locais dos municípios.

O presente capítulo analisa a imbricação entre as esferas pública e privada, bem como a associação destas com o assistencialismo, o direito e a mercantilização da educação infantil.

Para tanto, se fez necessária uma análise de como, historicamente, a educação infantil foi constituída no Brasil sob a ótica da sua relação com as esferas pública e privada.

Em seguida, é discutida a cisão histórica entre creche e pré-escola e suas implicações no reforço à desigualdade de classe, a partir das concepções de criança, infância e educação que estão na essência desse fenômeno.

O último tópico traz um breve histórico da educação infantil no município de Campina Grande, considerando sua trajetória entre o público e o privado, bem como a contextualização das atuais políticas públicas para esta etapa da educação básica no referido município.

4.1 Percurso Histórico da Educação Infantil no Brasil: entre o público e o privado.

Como discutido no primeiro capítulo, os termos público e privado têm várias acepções e, no Brasil, podemos identificar alguns tipos de instituições educacionais públicas e privadas, fora dos modelos mais difundidos a partir do século XX, quais sejam, a escola pública estatal e a escola privada com fins lucrativos (mercantil).

Neste tópico específico são analisados os tipos de instituições presentes na história da educação infantil brasileira, na tentativa de delimitar as

dimensões pública e privada, como também fazer o movimento inverso e compreender a relação existente entre essas duas esferas desde as primeiras organizações coletivas de atenção à primeira infância, sobretudo, no contexto brasileiro.

Pode-se dizer que o surgimento da educação infantil se deu no âmbito privado. E é importante atentar ao fato de que esta tem sua origem nos primeiros modelos de iniciativas coletivas de cuidado e atenção à primeira infância, ou seja, na filantropia.

Embora o debate entre estudiosos da educação infantil tenha divergências quanto à separação/envolvimento entre assistencialismo e educação²⁵, aqui a perspectiva é de enxergar a historicidade do atendimento à primeira infância, considerando os vários aspectos e mudanças oriundos das necessidades sociais. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que a origem assistencialista da educação infantil é parte do processo que despertou o olhar dos estudiosos para o caráter educacional desta, sobretudo, no que diz respeito à creche.

No século XVII, no Brasil, era prática recorrente o abandono de crianças em igrejas, portas de casas e nas ruas. Quando o aumento de crianças abandonadas tornou-se um problema para a Corte Imperial, esta direcionou o atendimento dessas crianças às Santas Casas de Misericórdia, que exerciam a filantropia com recursos oriundos da Corte. Pode-se afirmar que foi uma das primeiras parcerias público-privadas voltadas para o atendimento à primeira infância no país.

Segundo Marcilio (2016), no século XVIII foi criada oficialmente a roda dos expostos²⁶, ou roda dos enjeitados, que foi durante muito tempo a única instituição que amparava as crianças em situação de abandono no Brasil, portanto, configurada como uma política fundamental no atendimento às crianças pobres.

²⁵ A discussão sobre assistencialismo e educação será aprofundada no próximo tópico.

²⁶ Segundo Filipim, Rossi e Rodrigues (2017) “No Brasil do século XVIII, a roda dos expostos pode ser compreendida como um sistema de proteção formal no qual a Corte firma convênio com as Irmandades. Foram as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada. A princípio, foram três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789), e, mais tarde, em São Paulo (1825). Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após esse período. O intuito desta ação era esconder a vergonha de mães solteiras, bem como resguardar os filhos de uniões ilegítimas que eram abandonados. Os indivíduos deixavam a criança na “roda” e se retiravam do local, preservando sua identidade.

As rodas somente foram extintas no século XX, mais especificamente em 1950. Ainda de acordo com Marcilio (2016), como o Brasil foi último país a abolir a escravidão, também se deu tardiamente a extinção da roda dos enjeitados. Porém, há de se reconhecer o importante papel desempenhado por esta política que, mesmo atendendo um número de crianças abandonadas muito aquém do necessário sob o argumento dos governantes de que não havia recursos suficientes para cuidar dos desvalidos, abriu possibilidades de cuidado e atenção à primeira infância.

Kuhlmann Jr. (2007) afirma que, em janeiro de 1879, foi lançado o periódico chamado *A Mãe de Família*, destinado às mães burguesas, às senhoras fluminenses, tendo como redator principal o Dr. Carlos Costa, médico especialista em moléstias das crianças. O jornal relatou a existência de creches no Brasil.

No artigo intitulado “A Creche (asilo para a primeira infância)”, O Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, destacava a especificidade das creches brasileiras que, diferente das instituições equivalentes na Europa, voltadas para as mulheres que ingressaram no trabalho industrial, serviriam ao atendimento de crianças filhas de escravas visto que, no Brasil, ainda não havia uma demanda efetiva desse setor. .

A Lei do Ventre Livre²⁷ aparecia como uma das preocupações de Vinelli, pois poucas mães escravas conseguiam colocar seus filhos nas creches para serem cuidadas, o que trazia um problema para donas de casa da sociedade burguesa. De acordo com o Dr. Vinelli apud Kuhlmann Jr. (2007, p.80),

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranqüilidade, e quiçá mesmo da nossa honra.

²⁷ A Lei do Ventre Livre foi uma lei abolicionista que tornava livre a criança nascida do ventre da mãe escrava a partir da data de sua promulgação. Apesar de ter representado um avanço em termos de direitos, em contrapartida, ampliou a situação de abandono de crianças no final do século XIX, pois, as crianças nasciam livres, mas suas mães continuavam escravas. Algumas dessas mulheres conseguiam vagas em asilos que cuidavam das crianças enquanto elas trabalhavam, mas não todas.

Fica, pelo exposto, claro o contexto da creche enquanto instituição assistencialista²⁸ voltada para atender às crianças pobres, filhas de pessoas pertencentes à classe com a pior condição de subalternidade: a escravidão.

Kuhlmann Jr. (2007) afirma que data da década de 1870 a expansão das instituições de educação infantil no contexto internacional, sendo dessa mesma década o registro do primeiro jardim de infância privado do Brasil. Segundo Bastos (2001, p. 32),

Em 1875, o Dr. Menezes Vieira instala, juntamente com sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira, um jardim de crianças no Colégio Menezes Vieira, situado na Rua dos Inválidos, nº 26, em um dos melhores bairros da cidade do Rio de Janeiro, com ótimas instalações – um pavilhão hexagonal, especialmente construído no centro do jardim, com ar e luz por quatro janelas.

A proposta do jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, voltado para o atendimento das crianças da elite local, tinha por base a metodologia de Johann H. Pestalozzi (1746-1827) e a rotina de atividades recomendadas por Friedrich Froebel²⁹ (1782-1852).

Kuhlmann Jr. (2007) destaca que, à época, os jardins de infância do setor privado que tiveram maior relevância no Brasil foram o do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro e o da Escola Americana, em São Paulo, de 1877. No setor público, o jardim de infância anexo à escola normal Caetano de Campos, 1896, mesmo sendo oficial, atendia aos filhos da burguesia paulistana (KISHIMOTO, 1988).

Mesmo com a difusão de conhecimentos acerca da educação infantil no contexto internacional ainda no século XIX, a expansão de instituições educativas voltadas para a primeira infância no Brasil só ocorreu na segunda metade do século XX. De acordo com Filipim, Rossi e Rodrigues (2017, p. 611),

Convém esclarecermos que, no contexto de criação das creches no Brasil, ou seja, em final do século XIX, não era um hábito o envio de crianças pequenas a uma instituição educativa. Em nossa cultura predominantemente agrária, as crianças pequenas eram educadas pelas famílias. Embora circulasse um debate internacional da importância de se iniciar a formação desde a mais tenra idade,

²⁸ Nesse contexto as creches eram estritamente assistencialistas e ainda não eram configuradas nem oficializadas como instituições educativas.

²⁹ Fröebel, discípulo de Pestalozzi, criou na Alemanha os jardins de infância. Com o objetivo de promover a liberdade e abolir os asilos de criança de sua época, propôs que as instituições deveriam ser ambientes em que as crianças fossem livres para aprender sobre si mesmas e o mundo.

fomentada por pensadores como Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), a consolidação desta prática ainda estava em construção. No transcorrer dos séculos XVIII e XIX, propostas educacionais foram criadas, como exemplo, as dos pedagogos Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), que inauguram, também, espaços institucionais inovadores e alinhados com a nova mentalidade moderna em formação. No caso brasileiro, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a meta do poder público era garantir a frequência obrigatória das crianças no ensino primário.

Apesar do histórico entrelaçado à caridade e ao atendimento aberto ao público, foi no âmbito privado mercantil (porém, não servindo a esse fim) que aconteceu a criação e oficialização da primeira creche de que se tem notícia no Brasil. A creche da Companhia de Fiação e Tecidos do Corcovado, no Rio de Janeiro, foi fundada no ano de 1899 e tinha por objetivo atender os filhos das trabalhadoras dessa fábrica (KUHLMANN JR., 2007).

Essa perspectiva da creche enquanto instituição que deveria permanecer na esfera privada perdurou durante muito tempo e não por acaso. As políticas públicas voltadas para o cuidado com a primeira infância ficou sob a responsabilidade do Departamento Nacional da Criança (DNCr), no período de 1940 à 1970. De acordo com Vieira (2016, p. 165), o DNCr “foi uma instituição de múltiplos objetivos e finalidades, que centralizou, durante 30 anos a política de assistência à mãe e à criança no Brasil”.

É dessa mesma época a criação da Legião da Boa Vontade (LBA), fundada em 1942, instituição que também esteve implicada nessa política, figurando como órgão de colaboração do governo. Era caracterizada como uma instituição híbrida, oriunda da iniciativa privada, da iniciativa do Governo Federal e da influência de uma primeira-dama (Darcy Vargas). Atuou mais significativamente no final da década de 1970 com o lançamento do Projeto Casulo (VIEIRA, 2016; ROSEMBERG, 2016).

As creches estiveram atreladas a essas instituições federais da área da saúde e assistência social, criadas na década de 1940, sendo também contempladas pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (1942), que previa a criação e manutenção de berçários, a cargo das empresas que tivessem em seu quadro de funcionários mais de cem mulheres em idade fértil.

Até meados da década de 1960, o Estado não tinha políticas, planos e metas específicas para as creches, não se responsabilizava pela sua

expansão, nem focava no caráter educacional dessas instituições. O enfoque dado pelo DNCr às creches era médico-higienista e a maior preocupação desse órgão era que estas instituições não se transformassem em novos focos de doenças, para evitar o aumento da mortalidade infantil.³⁰

É importante considerar que o DNCr foi um exemplo concreto do caráter regulador e omissivo do Estado, pois sua ação era de controle e regulamentação das instituições que faziam o atendimento às crianças, porém a efetivação desse atendimento acontecia no âmbito privado, através de convênios com empresas e filantropos.

Merece destaque o fato de que o DNCr defendia a criação das Associações de Proteção à Maternidade e à Infância (APMI) nos estados e municípios do Brasil. Vieira (2016, p. 166) afirma que as APMI seriam associações privadas, não lucrativas, “dirigidas por médicos, com o envolvimento de suas esposas e outros notáveis, que poderiam contribuir na manutenção, ou serem mantenedoras dos postos de puericultura, lactários, creches nos municípios brasileiros”.

Em termos de legislação, a educação infantil aparece timidamente com contornos de institucionalização na Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961. Porém, ainda não é colocada sob a responsabilidade do Estado. A referida lei, em seu Capítulo I, Art. 23 e 24, declarava que:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Percebe-se que o texto define as instituições que deveriam realizar o atendimento, mas não deixa claro a partir de que idade as crianças poderiam frequentá-las.

³⁰ É importante destacar que a preocupação com a saúde das crianças, sobretudo, das crianças pobres, por parte do Governo era de preparar o crescimento da população brasileira na perspectiva eugênica. Ou seja, livre de doenças, deformidades e qualquer tipo de deficiência que comprometesse no futuro o desenvolvimento e a produtividade do país. O Governo de Getúlio Vargas chegou a lançar campanhas na área da saúde estimulando o aumento da natalidade, visando moldar a população de acordo com as necessidades da produção.

Segundo Oliveira (2002), em 1967, durante a ditadura militar, houve alterações na Consolidação das Leis Trabalhistas e o governo estimulava a criação de creches vinculadas às empresas, ou seja, atreladas aos direitos trabalhistas, especificamente, aos direitos das mulheres, mães trabalhadoras. Segundo a autora,

Novas mudanças na Consolidação das Leis de Trabalho, ocorridas em 1967, trataram o atendimento aos filhos das trabalhadoras apenas como questão de organização de berçários pelas empresas, abrindo espaço para que outras entidades, afora a própria empresa empregadora da mãe, realizassem aquela tarefa por meio de convênios. O poder público, contudo, não cumpriu o papel de fiscal da oferta de berçários pelas empresas. Assim, poucas creches e berçários foram nelas organizados (OLIVEIRA, 2002, p.108).

Com a revogação da LDB/1961, pela Lei 5.692, de onze de agosto de 1971, a política do pré-escolar continuou inexpressiva. A lei menciona esse atendimento em seu artigo 19, § 2º, estabelecendo que “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Sugere ainda, no artigo 61, que os sistemas estimulem “[...] as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter a educação que preceda o ensino de 1º grau” (BRASIL, 1971).

Nesse momento, o Estado fez recomendações ao setor privado no que tange à criação e manutenção de creches, mas não assumiu a responsabilidade pelas instituições nem tornou obrigatória a oferta por parte das empresas. Ou seja, não colocou a educação infantil na esfera dos direitos sociais. Ficando clara a ação de um Estado que faz da letra da lei um instrumento para manter tanto a sua aparência de garantidor de direitos da população, quanto a sua essência de regulador da sociedade.

Como a legislação fazia menção à educação pré-escolar, mas não dava garantias para a sua efetivação, faltando a obrigatoriedade do Estado e até mesmo das empresas privadas em ofertá-la, o atendimento educacional à primeira infância permaneceu inexpressivo e, cada dia, mais insuficiente diante do crescimento da demanda por vagas, acompanhado da progressiva necessidade do mercado pela mão-de-obra feminina³¹.

³¹ Convém destacar que é comum na literatura encontrar interpretações acerca da inserção da mulher no mercado de trabalho fazendo parecer que se trata de um fenômeno espontâneo ou

Diante do cenário de omissão do Estado, refletida nos textos legais, convencionou-se que a educação pré-escolar, ou pré-primária, seria para toda criança abaixo dos sete anos de idade, figurando como direito e dever da família, ou seja, da esfera privada.

Nesse contexto, os movimentos de mulheres, especialmente das mães trabalhadoras, passaram a intensificar a luta pela criação e expansão de creches mantidas pelo Poder Público. Reinvidicações que já vinham ganhando força desde a década de 1960.

A década de 1970 foi um marco sociopolítico para a educação infantil. Pois, concomitante à luta dos movimentos de mulheres pela criação de creches, a configuração destas instituições, até então pertencente aos setores da saúde e da assistência social, começou a mudar e o caráter educacional começou a ganhar força.

Porém, o caráter educativo da creche³² e a expansão de seu atendimento estiveram atrelados também às recomendações dos organismos multilaterais pertencentes à Organização das Nações Unidas (ONU) – o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para a Alimentação (FAO), a Organização Mundial de Saúde e a Organização Pan-Americana de Saúde.

Esses organismos recomendavam para os Governos dos países do Terceiro Mundo que as estruturas de creches que demandassem um maior custo de manutenção fossem substituídas por propostas de atendimento mais simplificadas com a participação da comunidade, para que atendesse um maior número de pessoas. Ou seja, a expansão das creches, o estímulo para que estas fossem assumidas pelo Estado e o seu caráter educativo ganharam força, contraditoriamente, a partir da proposta de precarização de suas estruturas.³³

no qual somente existem as necessidades das mulheres (sejam de cunho econômico ou político). Mas, aqui, deve ser esclarecido que essa mudança social foi intensificada a partir da necessidade do mercado, no contexto do processo de industrialização da produção e do período pós-guerra na Europa (lógica expandida posteriormente para os países do capitalismo dependente), provocando mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na configuração familiar. O que desdobrou na crescente demanda por instituições que cuidassem das crianças na ausência da família.

³² A discussão sobre assistência, assistencialismo e educação, que permeia a educação infantil, será aprofundada no próximo tópico.

³³ Tal proposta foi lançada como forma de resolver os problemas do subdesenvolvimento. Nas entrelinhas dessa aparente preocupação com a classe subalterna e com os países do Terceiro

Mesmo com as recomendações de ampliação das creches, a perspectiva de participação da comunidade difundida pelos organismos multilaterais contribuiu com a continuidade dos convênios. As creches somente passaram a constituir uma responsabilidade do Estado (creche pública estatal) com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que declarou a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Com a Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, as crianças de zero a seis anos tiveram garantido o direito de frequentar creches e pré-escolas. O artigo 208, inciso IV, afirmava que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Mesmo que o novo status jurídico não tenha sido sinônimo de efetivação imediata do direito, quiçá da ampliação de vagas para atender prontamente a demanda reprimida, para Sousa (2000), é indiscutível que esta Constituição, na medida em que amplia direitos da criança à escola, responsabiliza o Estado pelo atendimento e democratização da Educação Infantil.

Rosemberg (2002) completa que a CF de 1988, além de reconhecer a EI como direito da criança, reconhece-a também como instrumento para igualdade de oportunidade de gênero, na medida em que apoia o trabalho extra doméstico materno.

Ainda assim, a legislação, até os dias atuais, prevê a coexistência de creches e pré-escolas públicas, privadas e conveniadas, fazendo com que o Poder Público utilize a permanência dos convênios como justificativa para o atendimento da demanda reprimida de crianças até três anos de idade, sobretudo, porque estas não estão inclusas na faixa etária de matrícula obrigatória, o que acaba por retirar, da creche, a prioridade do Estado em ofertar vagas públicas.

Dessa forma, mesmo compreendendo que a caminhada da educação infantil à sua constituição enquanto direito social, ou seja, ofertada enquanto instituição pública, estatal e gratuita, não foi um processo linear e, portanto, em nenhum momento a relação público-privada foi anulada em sua trajetória, é

Mundo estava o receio desses organismos com o desamparo de populações pauperizadas, o que poderia ameaçar a ordem capitalista e permitir a inserção de ideologias revolucionárias, a exemplo do que ocorreu em Cuba (VIEIRA 2016; ROSEMBERG, 2016).

necessário destacar que, ao passo que o direito foi conquistado, a iniciativa privada continuou sendo beneficiada pelo Estado, sobretudo com transferência de recursos públicos.

A política de omissão estatal é concretizada, principalmente, pela insuficiência de vagas em instituições públicas, levando, muitas vezes, a população a recorrer à esfera privada para atender as suas necessidades, contribuindo para o fortalecimento do mercado, vide o crescimento de matrículas da educação infantil na rede privada em vários municípios brasileiros nos últimos anos.

Outra maneira de incentivar a mercantilização da educação é o repasse direto de recursos públicos para instituições da rede privada de ensino. Em se tratando de educação infantil, servem de exemplo as creches conveniadas com ou sem fins lucrativos, as bolsas de estudos ou *vouchers* e a assistência pré-escolar concedida a funcionários públicos.

Pode-se dizer que a creche conveniada foi a primeira modalidade de creche mantida com recursos públicos no Brasil (ROSEMBREG, 1984). Atualmente, o convênio está previsto na Constituição, prevendo o repasse de recursos públicos para instituições sem fins lucrativos, porém é uma relação problemática, sob vários pontos de vista, inclusive por haver exemplos de empresas de fins lucrativos responsáveis pela manutenção de várias creches beneficiadas pelos convênios³⁴. Além disso, o principal critério para a concretização do convênio é a instituição apresentar proposta de atendimento a baixo custo, o que o torna precário, além de manter a creche na perspectiva assistencialista. Referindo-se tanto à educação infantil quanto à educação especial atendidas nessa modalidade, Pinto (2016) afirma que

O risco que está por trás dessa opção de atendimento é, no caso da educação infantil, um comprometimento da qualidade, uma vez que os valores repassados geralmente ficam muito abaixo das estimativas feitas, por exemplo, para o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), previsto no Parecer CEB/CNE nº 8/2010, e, no caso da educação especial, o risco é desestímulo às políticas inclusivas. Outra característica que tem marcado os convênios na educação infantil é a progressiva presença do setor privado lucrativo, o que viola, como já se disse, o art. 213 da CF (PINTO 2016, p. 142).

³⁴ Um estudo detalhado sobre convênios entre instituições de fins lucrativos e o poder público pode ser encontrado na dissertação de mestrado de Geovani Zaperlon, intitulada "A relação público-privada na educação infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville/SC". Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95544>

Em julho de 2015, o governo do Distrito Federal anunciou que não dispunha de vagas suficientes para atender à demanda da pré-escola, sobretudo após a inclusão das crianças de quatro e cinco anos na faixa etária de matrícula obrigatória, e lançou a concessão de *vouchers*, no valor de R\$456,00 para pais de crianças com idade entre quatro e cinco anos que não conseguirem vagas na rede pública. A compra de vagas na rede privada com recursos públicos já é prática comum no Chile, país em que, segundo especialistas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação do Trabalho Pedagógico (GEPA)³⁵, a proposta gerou segregação social entre as escolas e atualmente está sendo revista. Tal medida é mais uma ação estatal que provoca o encolhimento da rede pública e realiza do direito à educação por meio de mecanismos mercadológicos.

Ao invés de assumir a responsabilidade pela construção de creches, abrir concurso público para a contratação efetiva e estável de profissionais qualificados e com plano de carreira regulamentado, o poder público injeta recursos em instituições que dificilmente serão fiscalizadas e que podem ou não atender aos padrões de qualidade exigidos por lei. Além de enfraquecer a imagem e a estrutura das instituições públicas, reforça a premissa de que é pela via mercadológica que se resolvem os problemas sociais.

O Distrito Federal ainda soma à ação de compra de vagas na educação infantil, o crescimento do atendimento a crianças de zero a três anos em creches conveniadas e ainda o repasse de creches do PROINFÂNCIA³⁶ para administração de Organizações Sociais. Estas últimas recebem dinheiro público para administrar a instituição, bem como para contratar professores por meio de seleção simplificada. Segundo dados de 2013 do Educacenso, divulgados pelo GEPA, 25,1% da oferta em creche era feita via convênios, sendo apenas 5,4% ofertada diretamente em escolas públicas.

Mais um exemplo de repasse de recursos públicos para instituições privadas é a assistência pré-escolar, regulamentada pelo Decreto nº 977/1993, destinada a auxiliar as despesas educacionais para servidores com filhos ou

³⁵ Disponível em: <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/voucher-no-distrito-federal/#more-1289>

³⁶ Programa criado pelo Governo Federal, na gestão Dilma Roussef, para atender a demanda reprimida da educação infantil. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>

dependentes até cinco anos de idade, matriculados em instituições privadas. Atualmente, o valor pago pelo governo aos servidores, por criança, é de R\$699,00, para servidores da Justiça Federal, e de R\$321,00, para os demais servidores da União.

Além dos repasses diretos, o Estado ainda contribui para o mercado educacional oferecendo subsídios fiscais. O primeiro exemplo é a restituição de parte do imposto de renda ao cidadão com filhos ou dependentes matriculados na rede privada. Segundo Pinto (2016, p.144),

[...] não se trata de uma transferência para o setor privado de ensino e, de fato, elas representam um subsídio às famílias que matriculam seus filhos na rede privada de ensino. Contudo, caso não houvesse esse desconto, haveria uma pressão para as escolas privadas reduzirem suas anuidades em valor equivalente, pois as famílias, ao matricularem seus filhos, já levam em conta essa dedução. Portanto, ainda que indiretamente, as escolas privadas se beneficiam dessa dedução. Com relação às famílias, embora em geral seu valor seja considerado muito baixo ante as mensalidades, e isso é correto, o valor de R\$ 3.375,83, para o ano-calendário de 2014, é superior aos valores estimados para o Fundeb (anos iniciais) para todas as unidades da federação, com exceção de Roraima, cujo valor previsto era de R\$ 3.927,16. Para São Paulo, o Estado mais rico da federação, a previsão do fundo era de R\$ 3.033,89. Em outras palavras, o desconto dado a famílias de classe média em suas anuidades escolares é superior ao que o Estado gasta por aluno no principal instrumento de financiamento da educação básica, que é o Fundeb.

Mesmo classificado como repasse indireto, o subsídio fiscal acaba beneficiando as escolas privadas e omitindo investimentos na educação pública, caracterizando mais uma vez a ação estatal em prol do mercado e transferindo a responsabilidade de efetivação ao direito a educação, além de contribuir com a segregação social no âmbito educacional, visto que não proporciona, até mesmo dentro de uma visão liberal, a igualdade de oportunidades às crianças, descumprindo o que estabelece o inciso I do art. 206 da CF: “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”.

Vale salientar que ainda são beneficiadas com subsídios fiscais as instituições confessionais, as comunitárias e as filantrópicas. Estas recebem isenção de um conjunto de impostos que, segundo dados da Receita Federal do Brasil, chegaram, em 2014, a 0,06% do PIB que, em valores absolutos, equivalem a 3,1 bilhões de reais.

Além da expressiva quantia não ser destinada a educação pública, há outra problemática envolvida nessa relação público-privada. Muitas das escolas

confessionais beneficiadas com subsídio fiscal são escolas de elite, ou seja, entidade privada lucrativa, o que viola o art. 213 da CF, que só permite a destinação de recursos públicos para instituições privadas não lucrativas. Ainda de acordo com Pinto (2016), apesar da legislação exigir uma contrapartida a esses subsídios,

[...] a fiscalização é frouxa e muitas vezes é comum que as escolas confessionais de elite criem instituições voltadas a fornecer programas de reforço escolar e assistência social para famílias carentes de periferia cujos filhos estudam na rede pública, o que naturaliza o fosso entre escolas de rico e escolas de pobre e ameniza a consciência sem enfrentar a questão da desigualdade. Não seria mais adequado utilizar esses 0,06% do PIB que deixam de ser recolhidos pelo Estado para melhorar a oferta pública? (PINTO, 2016, p. 147)

Não obstante os investimentos para direcionar a educação pública para a perspectiva mercadológica, a educação infantil, igualmente às demais etapas da educação, segue configurada em direito social longo de uma trajetória de lutas, porém, sendo manejada pelo poder público como mercadoria, visto que todas as formas de mercantilização da educação infantil, acima mencionadas, são exemplos que confirmam a prioridade do Estado na manutenção da estrutura de poder e privilégios da classe burguesa em detrimento da efetivação de direitos da população e de qualquer tentativa de diminuição da desigualdade social, sobretudo, via educação.

A discussão faz perceber que tanto a creche quanto a pré-escola tiveram origem no âmbito privado. Sendo a primeira, desde os primórdios, vinculada ao privado filantrópico e a segunda, ao privado mercantil. Em ambos os casos, no que consiste à educação enquanto direito social, pode-se concluir que foi lento o processo de garantia pelo Estado, ficando a pré-escola sempre alguns passos à frente da creche, evidenciando uma cisão social e histórica, refletida nas políticas públicas e no ideário social até este começo de século XXI.

Mesmo diante da luta de movimentos sociais, educadores, estudiosos e especialistas para que a educação infantil fosse concebida sem separação por níveis ou etapas, como a educação de crianças na faixa etária de zero a cinco anos, considerando inclusive as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, e demais documentos norteadores dessa etapa da Educação Básica, a legislação brasileira e as políticas educacionais refletem e perpetuam a separação da educação infantil em dois momentos: creche e pré-

escola. São alguns aspectos dessa separação que fomentam a discussão do próximo tópico.

4.2 – Cisão histórica entre creche e pré-escola: uma questão de classe.

Este momento da pesquisa é dedicado à discussão das implicações de um ranço histórico que impregna a educação infantil: a cisão entre creche e pré-escola.

Os anseios de unificação entre esses dois momentos, no entendimento da educação infantil como uma etapa única, focada na educação de crianças de zero a cinco anos de idade, é algo recente, que passou, e ainda passa, por intensos debates e é parte de uma luta de estudiosos e movimentos sociais travada contra a burguesia, o Estado e a própria história burguesa oficial³⁷.

A discussão do tópico anterior traz um percurso já conhecido, mas com enfoque na discussão sobre o público e o privado na educação infantil. E como ali afirmado, embora creche e pré-escola tenham surgido no âmbito privado, tiveram origens e finalidades diferentes. Mas aqui, cabe aprofundar a reflexão em torno da desigualdade de classes estampada na história, nas concepções, na legislação e nas políticas que construíram e constroem, no senso comum, a ideia naturalizada de uma educação infantil dividida, especialmente, no que tange a segregação de classes.

Alguns questionamentos iniciais despertaram o interesse pela discussão, pois parece necessário compreender: o que a creche revela sobre a sociedade? O que significa uma criança frequentar a creche ou a pré-escola?

Como já mencionado anteriormente, é difícil separar a origem dos estabelecimentos de educação infantil da história das primeiras iniciativas coletivas de cuidados com a infância. A esse respeito, Kuhlmann Jr., (2007, p.78), afirma que

A creche, para crianças de zero a três anos, foi vista muito mais do que um *aperfeiçoamento* das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Além disso, não se pode considerar a

³⁷ A história burguesa oficial silencia as expressões e as lutas. Sendo necessário que a história seja vista de baixo, como afirmou Thompson, em artigo publicado para uma revista britânica, em 1966, intitulado "*History from below*".

creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro anos a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferentes por idades e classes sociais.

Porém, é pertinente afirmar que, justamente pelo fato de a creche ter surgido em substituição às Casas de Expostos, desde sua origem, contraditoriamente, está associada às instituições caritativas.

É importante esclarecer que, seguindo o pensamento de Norberto Alayón, “assistência e assistencialismo não são necessariamente a mesma coisa”, portanto, compreende-se assistência como “a reapropriação por parte dos setores populares da riqueza previamente produzida (que, como tal, lhes pertence inaliavelmente) e como direitos sociais desprezados” (ALAYÓN, 1995, p. 17). Fugindo, dessa forma, da compreensão tradicional da assistência que, imbricada no assistencialismo, é associada à filantropia, à esmola, a algo que é dado em favor. Nesse sentido, a assistência é necessária a todas as etapas da educação, pois, se trata de fazer com que esta seja compreendida como um direito e não como algo concedido pela suposta generosidade do Estado.

O fato inquietante é encontrar na literatura, nas ações do Poder Público e nas ideias que circulam no senso comum, o entendimento de que se trata da mesma coisa o assistencialismo prestado pela Casa de Expostos, enquanto instituição caritativa que cuidava de crianças desamparadas, e a assistência presente na proposta da creche, que tinha o objetivo de dar suporte à mãe trabalhadora e oferecer cuidados às crianças atendidas. Cuidados estes que, como discutido no tópico anterior, estavam relacionados ao viés higienista e, também, à formação, uma vez que órgãos governamentais e associações mistas estavam preocupados em zelar pelo ajustamento das crianças e de suas famílias aos moldes conservadores da burguesia.

Outra questão importante é admitir que havia sim o caráter educativo das creches e não somente dos jardins de infância. Entretanto, a questão de classe social é imprescindível quando se analisa o tipo de formação que era oferecida em cada uma destas instituições. Logo se percebe que havia na creche a educação da criança pobre, enquanto prevenção de uma sociedade desajustada; e, no jardim de infância, a educação da criança rica, que deveria,

dentro de uma proposta froebeliana, aprender sobre si e sobre o mundo, estimulada pelo contato com a natureza, com jogos, brincadeiras e afeto.

De acordo com o primeiro registro sobre a existência de creches no Brasil, no já referido artigo do Dr. Vinelli, publicado no jornal *A Mãe de Família*, em 1879, o médico higienista expressou a preocupação que representava o receio da classe burguesa com as consequências do acesso dos pobres à educação, mesmo com restrições. Evidenciando que a instituição serviria à educação das crianças pobres, filhas de escravas, que poderia estar a serviço de uma futura ameaça: conceder aos pobres o poder do conhecimento e dar-lhes a oportunidade da tomada de consciência. Dessa forma, o documento reflete a concepção dominante acerca da creche e que foi difundida de forma a contribuir com a construção de consensos em torno da temática.

Convém lembrar que a ideologia burguesa é a referência do Estado capitalista para a construção de consensos, portanto, essa publicação constitui um exemplo de como a burguesia se utiliza de instrumentos para disseminar ideias hegemônicas³⁸, legitimando, dentre outras formas, o preconceito em torno da creche e da criança pobre que lá era atendida.

Formalmente, como já abordado no item anterior, as primeiras creches no Brasil surgiram vinculadas a empresas privadas, a partir do direito trabalhista das mulheres. E assim permaneceram, sendo, inclusive, recomendadas pelo Estado, porém não eram obrigatórias. O primeiro órgão governamental que cuidou da regulação das creches, o DNCr³⁹, deu continuidade ao incentivo para a criação de creches privadas, inclusive estimulando a criação das APMI, para que a sociedade civil dividisse com o governo a responsabilidade e a manutenção dessas instituições.

Apesar de já receberem a nomenclatura creche, estas ainda não davam enfoque ao viés educativo do atendimento à primeira infância. Entre 1940, ano de criação do DNCr, até meados da década de 1960, as creches eram

³⁸ Sobre o papel de dominação da imprensa burguesa, Gramsci afirma que ela “é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas” (GRAMSCI, 2005, p. 76).

³⁹ As publicações do DNCr representava as principais ideias sobre como deveriam ser as creches, pelo menos, no período de 1940 até o final da década de 1960 (VIEIRA, 2016).

instituições muito mais vinculadas à saúde e à assistência social que à educação. De acordo VIEIRA (2016, p. 167),

A discussão da educação da criança de zero a seis anos estava restrita à esfera médica, dos sanitaristas e higienistas. A creche foi alvo/objeto de propostas de higienistas, de pediatras mais do que de educadores, defensores da escola pública e obrigatória, por exemplo. E referia-se principalmente às crianças nos seus primeiros meses de vida. Nas escolas maternas e nos jardins de infância privilegiava-se o desenvolvimento de atividades educativas, pelo jogo, pela recreação, devendo também cuidar da boa formação de hábitos.

Ainda segundo autora, o DNCr foi criado, não só para diminuir os índices de mortalidade infantil, mas também com o propósito de atender aos interesses das elites intelectuais e políticas, no sentido de normatizar a família em padrões conservadores – nuclear, patriarcal –, disseminando a ideia de que o lugar da mulher era no lar e não no trabalho, “visando à educação de um novo homem adequado a uma sociedade urbano-industrial” (VIEIRA, 2016, p. 179).

A burguesia, através de seus intelectuais orgânicos e coletivos, via e disseminava a creche como algo negativo, justamente considerando o que essa instituição representava: uma sociedade desigual e que necessitava de entidades que amparassem aqueles que não estavam dentro dos padrões burgueses. Assim, Vieira (2016, p. 179) afirma que, nesse contexto, as creches eram vistas como um mal necessário.

Mal, porque sintoma de desajustamento moral ou econômico, sintoma de uma sociedade mal organizada, onde a mulher precisa abandonar a educação dos filhos para ajudar no sustento da família, sintoma de desamparo às famílias numerosas. Necessário, porque sua não existência acarretaria males maiores, como, por exemplo, a dissolução de uma família, a delinquência infantil, um sem-número de crianças débeis-físicas e quem sabe mentais.

Quanto ao ambiente da creche, o DNCr realizou inquéritos médico-sociais entre os anos de 1942-1946, constatando que a maioria desses espaços necessitavam de melhoria na infraestrutura física e na orientação aos profissionais que cuidavam das crianças quanto aos hábitos de higiene.

Reconhecia o inquérito que havia uma predominância de instituições particulares e que estas teriam melhores condições de oferecer um ambiente adequado, principalmente, por não serem mantidas exclusivamente com recursos do Estado, dessa forma, não sendo encarada como esmola, pois seria dever do Estado e da sociedade prezar pela defesa da criança.

Além desses aspectos, o DNCr ainda elencava o público alvo da creche, classificando-o da seguinte forma: mães solteiras, mulheres “largadas” pelos seus companheiros, viúvas e mulheres “forçadas” a trabalhar, colocando todos esses perfis como sendo sintoma de desajustamento social e econômico.

Sendo assim, rebatendo críticas de alguns higienistas (quando ressaltavam que a creche poderia afastar a criança do seu lar e dos cuidados de sua mãe, constituindo-se um mal para a sociedade), uma das publicações do Departamento, na década de 1950, afirmava que a creche seria para a criança uma “bênção” disfarçada, que poderia lhe proporcionar aquilo que o seu lar não oferece, por falta de possibilidade, mas deveria oferecer:

[...] conforto, carinho, tranquilidade para o repouso, oportunidade para brincar e adquirir conhecimentos. As possibilidades da creche estão longe de se exaurirem. Pode-se aproveitar esses estabelecimentos para inúmeros propósitos, de natureza educativa e de utilidade social (ANDRADE FILHO et al., 1952, p.55).

Dessa forma, ainda na década de 1950, já se propagava o caráter educativo da creche, porém, não no sentido de promover o desenvolvimento da criança, mas numa perspectiva compensatória das carências familiares e de higienização física, moral e ideológica.

Era, portanto, oficializada a compreensão do que a creche representava: uma instituição de ambiente ainda precário, assistencialista, compensatória e higienista. Como também estava posto o perfil do público: mulheres que não podiam criar seus filhos, que representavam desajustamento social e econômico; e crianças carentes de cuidados físicos e afetivos, portadoras de doenças e de maus hábitos.

A partir da década de 1960, os organismos multilaterais começaram a difundir ideias diferentes do que apregoava o DNCr, no que se refere à concepção higienista que trazia um maior custo ao poder público, tornando insuficiente o atendimento à população. Como discutido anteriormente, a intenção dessas instituições (UNICEF e FAO) era combater a miséria provocada pelo sistema capitalista com vistas a evitar que a população pauperizada se organizasse em torno de ideologias revolucionárias.

Dessa forma, o conflito entre o DNCr e os organismos multilaterais durou pouco tempo: já em 1967, o referido Departamento, frente à demanda reprimida de crianças em idade pré-escolar, cedeu à proposta das

organizações internacionais de criação de Centros de Recreação, que deveriam contar com uma estrutura simplificada, com menor custo, pessoal voluntário e participação da comunidade, com o objetivo de ampliar o atendimento ao maior número de famílias possível.

Juntamente com planos de curto e longo prazo nas áreas de saúde e educação⁴⁰, estava o reforço ao caráter educativo da creche. Mais uma vez, na perspectiva de monitorar e moldar a população, dita desajustada socialmente, aos padrões desejados para o controle social. De acordo com Rosemberg (2016, p. 205),

Os princípios que orientam a concepção dos primeiros programas nacionais brasileiros de educação infantil de massa foram fortemente influenciados por propostas elaboradas por agências intergovernamentais ligadas à ONU, em especial o Unicef. [...] O casamento foi possível (entre o governo militar e os organismos intragovernamentais) porque o namoro ocorreu na paisagem da guerra fria, e a aliança compartilhada foi a concepção chave de “participação da comunidade” para a implantação de programas destinados às crianças pobres. Para ambos os noivos, e este é meu argumento central, a estratégia de participação da comunidade retirou do cenário (como geralmente fazem os noivos) as tensões, os conflitos, as contradições e particularidades que marcam cada história nacional (Grifos da autora).

No contexto da inserção de organismos internacionais, dentre outras ações, na política do pré-escolar do Brasil, Rosemberg (2016, p.206) localiza, na guerra fria, o embasamento da ideologia da doutrina brasileira de Segurança Nacional (DSN), quanto as propostas de Desenvolvimento de Comunidade (DC), “bases teóricas que orientaram a criação do Projeto Casulo, primeiro programa brasileiro de educação infantil de massa, implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977”.

Dessa forma, foi intensificada a lógica já mencionada de investir em programas de assistência, saúde e educação para controlar a miséria da população como medidas anticomunistas, em prol da manutenção do sistema capitalista.

Em menos de quatro anos da implantação do projeto, quase 1 milhão de crianças pobres eram atendidas, porém, o governo investia, por criança, menos de ¼ do salário mínimo da época, expandindo o projeto “à custa de uma

⁴⁰ Tais como: intensificação de programas de saneamento básico, criação de escolas maternas e jardins de infância, programas relacionados ao fortalecimento da família e ao desenvolvimento, fortalecimento dos Clubes de Mães, dentre outros.

estratégia bem brasileira: ampliar o número de crianças e reduzir o custeio federal” (ROSEMBERG, 2016, p.220).

A autora classifica o programa como uma pré-escola de massa que oferece atendimento pobre ao pobre, que estava sendo utilizada também como alternativa mais barata à educação primária, já que muitas crianças entre sete e nove anos de idade estavam matriculadas na pré-escola, em vez de frequentarem a escola primária, compulsória constitucionalmente, além de verificar que esse número era ainda maior entre crianças negras e nordestinas (ROSEMBERG, 1991). E acrescenta que:

[...] os programas de educação infantil, mesmo respondendo a uma reivindicação das mulheres (como aconteceu no Brasil), pode reforçar e gerar novas discriminações contra as mulheres, as crianças pobres e negras, quando sua expansão ocorre através dos chamados modelos alternativos destinados aos pobres (ROSEMBERG, 2016, p.221).

Porém, convém retomar que a hegemonia não se dá completamente e, através dessa nova concepção que chegava às creches, foi possível abrir a possibilidade de disseminação dos estudos acerca da importância da educação infantil, já difundidos internacionalmente nessa mesma década (KUHLMANN JR., 2007). Dessa forma, como afirma Vieira (2016, p.201),

No final do século XX novos paradigmas sobre a creche foram se impondo. A concepção da creche como direito da criança, direito de trabalhadores mulheres e homens, emerge pela força de movimentos sociais inéditos como o movimento feminista, os movimentos de luta pela ampliação do direito à educação, pelos movimentos de luta pelos direitos da criança. A criança deixa de ser vista como objeto de cuidados e vítima de um sistema que produz mães “forçadas a trabalhar”, para se inscrever em novos tempos de mudanças sociais, culturais e demográficas, ganhando o *status* de sujeito de direitos. O acesso às creches também perderá o cunho negativo de algo que seria melhor se fosse evitado, para se inscrever no campo do acesso ao direito educacional.

No que tange à pré-escola, cabe retomar que esta teve sua origem no Brasil no ano de 1875, com a criação do jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, baseado na proposta pedagógica froebeliana. As demais instituições que o sucederam, seguiram a mesma tendência, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do público atendido, a saber, as crianças da elite.

Ao contrário das creches, que surgiram no âmbito da filantropia e foram associadas à caridade e aos cuidados físicos, o caráter formativo e o prestígio dos jardins de infância foram anunciados antes mesmo de sua expansão.

Segundo Kuhlmann Jr. (2007), a influência norte-americana foi a mais marcante na expansão internacional dos jardins de infância e na sua chegada ao Brasil. Porém, o modelo europeu dessas instituições também foi consagrado como referência para o atendimento das crianças dos quatro aos seis anos de idade. Segundo o autor (p. 111),

Antes mesmo da República, uma das maiores defesas da implantação do jardim de infância no Brasil foi feita por Rui Barbosa, em 1882, em um parecer apresentado na Câmara do Império, sobre a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Para esse eminente político, a proposta educativa a ser considerada para a educação da infância era a de Froebel. [...] A argumentação de Barbosa acerca do poder formativo do jardim de infância foi construída preponderantemente a partir de bibliografia norte-americana, francesa e belga, e considerava que *no jardim de crianças está indisputavelmente a maior força educadora do mundo e a base necessária de todo o organismo da educação nacional*

Em 1883, a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro apresentou um sem-número de materiais oriundos de vários países, inclusive aqueles relativos aos jardins de infância. “No mesmo ano, o Inspetor Geral da Instrução Pública, Souza Bandeira Filho, publicou relatório sobre a viagem que havia realizado para obter informações sobre o ensino pré-escolar em diversos países da Europa (França, Suíça, Áustria e Alemanha)” (KUHLMANN JR., 2007, p. 112).

Percebe-se que a disseminação dos jardins de infância no Brasil dá o subsídio para que a atual pré-escola brasileira, mesmo sendo tratada, pelo Poder Público, como de menor importância em comparação com o ensino fundamental, receba um *status* superior ao da creche.

O privilégio da pré-escola dentro da educação infantil pode ser observado quando analisados os seguintes aspectos: 1) a legislação; 2) a oferta; 3) o ideário social.

No que se refere à legislação, a educação infantil, incluindo creche e pré-escola, foi declarada como direito social na Constituição Federal de 1988, entretanto, ainda não figurava como direito público subjetivo, já que a matrícula nessa etapa da Educação Básica não era obrigatória.

A partir de 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, houve a ampliação da faixa etária de matrícula compulsória, incluindo crianças em idade pré-escolar, fato que foi reforçado na Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, “que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências” (BRASIL, 2013).

Existe um grande debate em torno da matrícula compulsória na pré-escola⁴¹ que abarca os pros e os contras dessa determinação legal. Mas, no que tange ao direito, pode-se dizer que foi mais um avanço para ampliar o atendimento à demanda reprimida da educação infantil. Medida esta que reforça o privilégio da pré-escola à custa da persistente invisibilidade da creche.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) estabelece, como primeira meta, universalizar o atendimento da pré-escola, enquanto para a creche a pretensão é atender a 50% da demanda de crianças com idade entre zero e três anos. Uma clara confirmação do que vem sendo afirmado acerca da desconsideração com a creche e demonstração de incoerência com a realidade, posto que é justamente na faixa etária correspondente à creche onde está concentrada a maior demanda reprimida da educação infantil.

Quanto à oferta, os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2016 (dados mais recentes até a conclusão da pesquisa) revelam a prioridade com a pré-escola traduzida em números, especialmente na rede pública⁴², como mostra a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Número de Matrículas na Educação Infantil - Ensino Regular e/ou Especial, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa no Brasil - 2016

Total	Creche					Pré-Escola				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
8.279.104	3.238.894	1.523	3.694	2.077.242	1.156.435	5.040.210	1.499	51.499	3.760.147	1.227.065

Fonte: Inep. Sinopses Estatísticas da Educação Básica / 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12/01/2018.

Ainda sobre a oferta, convém destacar que, de acordo com estudos realizados por Fúlvia Rosemberg (1994; 1999), dentre outros pesquisadores, quando analisado com mais atenção o atendimento à educação infantil, é ainda

⁴¹ Essa questão será aprofundada no próximo capítulo.

⁴² Quando observados os números de matrícula de creche e pré-escola no município de Campina Grande/PB, percebe-se uma diferença ainda mais gritante, evidenciando a prioridade dada à pré-escola, tanto pela rede pública quanto pela rede privada. Esses dados estão presentes no próximo capítulo.

mais evidente o desprestígio da creche e a desigualdade social, pois o perfil das crianças que não frequentam a educação infantil é de pobres, negras, nordestinas e na faixa etária abaixo dos três anos de idade. De acordo com Vieira (2010, p.817),

As disparidades de acesso em relação à faixa etária, à etnia/cor, à localização (urbano/rural), à renda familiar e escolaridade dos pais/responsáveis, sobretudo da mãe, vêm sendo recorrentemente apontadas nos estudos sobre a oferta de educação infantil no Brasil, concorrendo para penalizar as crianças mais novas, as mais pobres e as não brancas.

O ideário social em torno da educação infantil é o resultado da construção do que Gramsci chama de consenso, refletindo o que está na proposta da ideologia dominante. O consenso se perfaz quando a ideologia dominante torna-se hegemônica, através da ação dos intelectuais orgânicos e coletivos, no uso das instituições estatais e dos aparelhos privados de hegemonia.

No caso da educação infantil, fica evidente que esse consenso em torno da creche e da pré-escola foi construído através das publicações e recomendações legitimadas pelo Estado, ao disseminar ideias, especialmente apoiadas em figuras renomadas da sociedade (intelectuais orgânicos) sobre estas instituições, através das mídias disponíveis de cada momento histórico; e nas práticas presentes nos estabelecimentos.

Dessa forma, muitas das ideias presentes nos primórdios das creches e pré-escolas ainda permeiam o senso comum. Como afirma Vieira (2016, p. 201),

Embora o paradigma da creche como “mal necessário” tenha perdido sua força, pelo novo contexto histórico, parece não ter desaparecido. A experiência mostra que o paradigma dos direitos pode ser ameaçado por forças sociais e ideologias que reeditam preconceitos em relação à condição feminina, aos negros e grupos étnicos, e em relação às crianças das classes populares.

Essa compreensão de creche e pré-escola pode ser verificada, inclusive, nas entrelinhas das falas de pais de crianças matriculadas na educação infantil. Um exemplo disso pode ser constatado no próximo capítulo, quando são analisadas as entrevistas realizadas com pais de crianças matriculadas na pré-escola de uma escola privada do município de Campina Grande/PB.

No próximo tópico está presente o percurso da educação infantil no município de Campina Grande/PB, analisando, dentre outros fatores, a

reprodução em contexto local de vários aspectos que até aqui foram relatados e discutidos a partir do contexto nacional.

4.3 – Educação Infantil no município de Campina Grande/PB: do pioneirismo à mercantilização.

Este tópico tem o objetivo de contextualizar brevemente a educação infantil no município de Campina Grande/PB, enfatizando o caráter pioneiro na implementação de políticas voltadas para o atendimento educacional de crianças, da institucionalização da educação infantil, como também o seu pioneirismo em mercantilizar essa etapa da Educação Básica, quando comparado ao contexto de outros municípios brasileiros.

Mesmo para tratar do pioneirismo do município na oficialização da educação infantil, é necessário pontuar que o caráter assistencialista e o educacional estiveram imbricados no processo de institucionalização do atendimento educacional à primeira infância, refletindo no contexto local a marca dos condicionantes históricos dessa etapa da educação básica.

Pode-se afirmar que o município de Campina Grande/PB foi um dos primeiros a implantar e ampliar as instituições de Educação Infantil no Brasil, pois, a oficialização desses estabelecimentos no referido município data do final da década de 1970, através da Lei 495/71 de 7 de julho de 1979, período em que a discussão sobre o atendimento a crianças de 0 a 6 anos ganhava abrangência nacional, sobretudo pelos anseios da redemocratização do país.

Outro marco importante é a implantação da Divisão de Educação Pré-escolar, órgão responsável pela política da pré-escola no município, através das Leis 499 e 500 de 08 de agosto de 1979 (MACÊDO, 2005). A política de creche foi implantada somente um ano mais tarde, em 1980, pela SETRABES (Secretaria de Trabalho e Ação Social) em parceria com um grupo de voluntárias.

Segundo Macêdo (2005), no início eram dez escolas responsáveis pelo pré-escolar, chamados grupos escolares, que tinham por função preparar as crianças para o ensino fundamental. Com relação às creches municipais, estas foram implantadas através de um programa denominado “Creche Campina”.

Tal programa proporcionou a construção de duas instituições, no intuito de atender os filhos das lavadeiras públicas que não tinham onde deixá-los enquanto trabalhavam. As creches eram situadas próximas às lavanderias e atendiam crianças de 2 a 6 anos de idade.

A expansão de creches e pré-escolas no município de Campina Grande teve início após reivindicações de setores organizados da sociedade civil local, tais como associações comunitárias, clubes de mães, dentre outros. Além de ser consequência do movimento “mais creches”, organizado pelo movimento de mulheres, em nível nacional.

No início da década de 1980, mais precisamente entre os anos de 1983 e 1988, o município recebeu recursos oriundos do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) e da Secretaria do Trabalho e Ação Social do Estado (SETRAS), destinados à construção, ampliação e reforma de creches e pré-escolas, totalizando, na época, dezesseis instituições.

Este período corresponde à gestão do então prefeito de Campina Grande, Ronaldo Cunha Lima (1983-1989), que adotou uma postura de governo popular, envolvido pelo contexto de lutas pela redemocratização do país, o que contribuiu para o avanço da política voltada para a expansão da educação infantil no município.

Nesse contexto, merece destaque a atuação da primeira dama da cidade, Glória Cunha Lima, que participou ativamente do Grupo de Voluntárias de Campina Grande e do clube de mães, que contribuíram diretamente com a Política de Creche e Pré-escola, por considerá-la um direito, não só da criança, como também extensivo à mulher trabalhadora.

Tais ações permitem a retomada da discussão realizada no capítulo anterior, quando aponta que o assistencialismo, o voluntariado e as ações da sociedade civil, contraditoriamente, têm influência direta na institucionalização da educação infantil. Pois, ao passo que as ações filantrópicas e assistencialistas, por vezes, implicam o atraso no reconhecimento do caráter educacional das creches e pré-escolas e as empobrece politicamente, também é por meio da atuação de movimentos sociais e da sociedade civil que a necessidade do atendimento educacional voltado para a primeira infância ganha mais visibilidade e ocupa pautas na agenda política até os dias atuais.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, já na década de 1990, teve continuidade o processo de expansão das creches de Campina Grande, chegando a 19 instituições, atendendo a cerca de 1.200 crianças, distribuídas em bairros periféricos e nos distritos de Boa Vista, São José da Mata e Galante, responsáveis pelo atendimento da comunidade da zona rural.

A partir de 1995, a política de creche passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação de Campina Grande, integrando o Programa “Ação Educar”, como desdobramento do reconhecimento ao caráter educativo da creche, definido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, foi criado pelo governo municipal o Departamento de Educação Infantil, atualmente denominado Gerência de Educação Infantil⁴³.

Após a LDB 9.394/1996, que determinou que a educação infantil fosse atendida com prioridade pelas redes municipais de ensino, foi iniciada a municipalização das creches e pré-escolas no país. Em Campina Grande, esse processo foi concluído no ano de 2014, data da integração da última creche estadual à rede municipal.

Desde a primeira expansão de creches, na década de 1980, passando pelo processo de municipalização entre a década de 1990 e meados da segunda década dos anos 2000, houve um significativo aumento no número de instituições públicas de educação infantil.

Segundo dados do Data Escola 2016, a rede pública de ensino de Campina Grande conta com 36 creches/pré-escolas (uma da rede federal e 35 da rede municipal), além de 90 escolas municipais de ensino fundamental que atendem a pré-escola, totalizando 126 instituições que ofertam vagas na educação infantil.

Apesar do aumento de instituições de educação infantil e, conseqüentemente, do número de vagas na rede pública, houve também a expansão no número de matrículas da educação infantil na rede privada do município, sobretudo, a partir do ano de 2010, quando pode ser verificado, a partir da base de dados do Inep, que esta última superou o número de

⁴³ Em 2008, a Lei Complementar nº 015/2002, criou a Gerência de Ensino Infantil, porém, a nomenclatura utilizada atualmente pela SEDUC é Gerência de Educação Infantil.

matrículas da rede pública, tanto na creche quanto na pré-escola, até o ano de 2014⁴⁴.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o município de Campina Grande também é pioneiro na mercantilização da educação infantil, pois, os dados gerais de matrícula dessa etapa da Educação Básica referente ao contexto nacional, da região Nordeste e do estado da Paraíba, correspondentes ao período de 2010 a 2014, apresentam resultados que destoam do contexto local, apontando a predominância de matrículas da EI na rede municipal, como será analisado no próximo capítulo.

Os dados de matrícula, indicando o crescimento do mercado educacional a partir do ano de 2010, são resultados do processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande. Porém, não só pelos dados quantitativos pode ser verificado esse processo.

De acordo com discussão realizada no primeiro capítulo, a mercantilização da educação infantil também pode ser percebida se analisadas outras ações políticas que contribuem para a difusão e concretização da lógica de mercado no sistema educacional, tanto na rede pública quanto na rede privada.

Dessa forma, antes de analisar os dados quantitativos relativos às matrículas, é importante elencar e contextualizar algumas políticas, nacionais e locais, que contribuem para o crescimento do mercado educacional e reafirmam o caráter mercantil da educação infantil no município, que serão discutidas a seguir.

⁴⁴ Os dados de matrícula da educação infantil do município serão analisados no próximo capítulo, especialmente, no período de 2010 a 2016, o qual é foco desta pesquisa.

5. EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE: A ESTATÍSTICA DA MERCANTILIZAÇÃO.

O presente capítulo analisa os dados estatísticos coletados na base de dados do sítio eletrônico do INEP, mais especificamente, das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, no mês de setembro de 2017, como também os oriundos da pesquisa de campo realizada para este trabalho, entre os meses de agosto e setembro de 2017, com o objetivo de explicitar possíveis determinantes do fenômeno da predominância de matrículas da educação infantil, especialmente as da pré-escola, na rede privada de ensino do município, no período de 2010 a 2016.

O primeiro tópico apresenta a discussão acerca das medidas de ampliação da faixa etária de matrícula obrigatória, incluindo as crianças de quatro e cinco anos, bem como da meta de universalização da pré-escola presente no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, enfatizando a contradição existente entre a declaração do direito e o crescimento do mercado educacional, a partir das determinações legais.

Em seguida, são analisados os dados quantitativos das matrículas da educação infantil do município, na tentativa de compreender a particularidade de Campina Grande no processo de mercantilização da educação infantil, confrontando os dados estatísticos e o contexto histórico-político desse fenômeno.

Por fim, o último tópico deste capítulo analisa entrevistas realizadas com sujeitos que têm crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, matriculadas em uma escola privada de um bairro periférico do município de Campina Grande/PB. Essa pesquisa teve por objetivo dar voz aos sujeitos envolvidos no processo de mercantilização da educação infantil, para que revelem as motivações pelas quais recorreram à rede privada para garantir o direito à educação de suas crianças.

5.1 Universalização da pré-escola em Campina Grande/PB: quem vai cumprir a meta?

A universalização da pré-escola é um tema que merece especial atenção quando analisado o contexto da educação infantil nos municípios brasileiros.

Presente no Plano Nacional de Educação 2014-2024, a meta de universalização da pré-escola pode ser considerada um desdobramento da inclusão das crianças de quatro e cinco anos na faixa etária de matrícula obrigatória, desde a Emenda Constitucional nº59/2009, que estipulou o prazo para o cumprimento dessa determinação até o ano de 2016⁴⁵.

A ampliação da faixa etária de matrícula obrigatória, incluindo as crianças a partir dos quatro anos, levantou questões importantes quando pensadas as consequências para a educação infantil a partir dessa exigência legal.

Podem ser citadas algumas questões relacionadas ao direito à educação, à infraestrutura, como também de cunho pedagógico, que permeiam o debate sobre a obrigatoriedade: espaço físico inadequado para atender as crianças de modo a respeitar suas especificidades, possível escolarização precoce das crianças de quatro e cinco anos, ampliação do mercado educacional, dentre outras.

O primeiro ponto considerado é o reforço ao direito à educação, visto que a matrícula obrigatória traz consigo o direito público subjetivo, até então inédito para a educação infantil.

Segundo Oliveira e Adrião (2007), a frequência obrigatória também enfatiza a responsabilidade do Poder Público em garantir a escola pública e gratuita para os que estão fora do sistema escolar. Para Didonet (2009), a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade em estabelecimentos oficiais apresenta polêmicas, porém significa um avanço no sentido de aumentar a aceitação da sociedade, mas outros aspectos, tais como, adequação do espaço físico às necessidades das crianças de quatro e cinco anos e o risco de escolarização precoce, devem ser considerados. Nesse sentido, devem ser consideradas as consequências para a educação infantil que acompanham a conquista do direito.

⁴⁵Embora o prazo esteja presente no texto da Emenda Constitucional nº 59, este não foi incluído no texto da Constituição Federal, nem na LDB 9.394/1996, ficando a universalização da pré-escola até 2016 como meta apenas no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024.

Como discutido anteriormente, o acesso é o primeiro aspecto da efetivação do direito à educação e, sob essa perspectiva, a tentativa de universalizar a pré-escola por força de lei, de imediato, representa uma conquista, sobretudo, no que tange ao atendimento à população mais pobre, que depende da rede pública para que as crianças ingressem no sistema educacional. Porém, as políticas implementadas para garantir o acesso dentro do prazo exigido por lei podem comprometer a qualidade e a própria especificidade da educação infantil.

Essa exigência, na tentativa de contemplar o direito das crianças, lançou também um grande desafio para os municípios, uma vez que estes devem atender com prioridade à educação infantil e ao ensino fundamental.

Dessa forma, ficou aberto o caminho para que, em nome da exigência legal, a pré-escola fosse ofertada de forma aligeirada, já que a lei foi promulgada em um momento histórico onde não havia (e ainda não há) infraestrutura necessária para que o direito fosse efetivado, contemplando simultaneamente acesso e qualidade.

Especificamente para o município de Campina Grande, é relevante a discussão em torno da matrícula obrigatória na pré-escola e a meta de universalização desta, pois, é justamente no período subsequente à lei que estabelece o prazo para o cumprimento dessa determinação que se verifica o processo de crescimento do mercado educacional nesse segmento e, em seguida, a predominância de matrículas dessa etapa da educação básica na rede privada do referido município.

No contexto de Campina Grande/PB, mas que pode refletir a realidade de tantos outros municípios brasileiros, foram percebidas algumas das consequências da urgência para atender a demanda da pré-escola a partir da determinação legal.

O primeiro fato a ser apontado é a predominância de matrículas de crianças de quatro e cinco anos da rede municipal nas escolas de ensino fundamental. Segundo dados fornecidos pela Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande⁴⁶, no ano de 2014, 1.656 crianças na faixa etária de quatro a cinco anos estavam matriculadas em

⁴⁶ Os dados foram fornecidos pela GEI durante a realização da pesquisa para a conclusão do curso de especialização em docência na educação infantil, no ano de 2014.

creches, enquanto 2.751 estavam matriculadas em turmas de pré-escola em escolas do ensino fundamental, ou seja, aproximadamente 63% das crianças dessa faixa etária já estavam fora do ambiente da creche.

No ano seguinte, a SEDUC, através da Lei Nº 6.050, de 22 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação, estabeleceu em sua Estratégia 1.1, a ampliação de

[...] vagas para matrículas na pré-escola em *Unidades Educacionais* da Rede Pública Municipal, a partir de 2015, em vista da universalização para crianças de 4 a 5 anos de idade, até 2016, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais, vinculadas ao financiamento da União e Município (CAMPINA GRANDE, 2015, p. 45. *Itálico nosso*)

Cabe destacar que o uso do termo Unidades Educacionais foi estratégico para que as matrículas na pré-escola fossem realizadas, a partir da publicação do Plano Municipal de Educação, nas escolas de ensino fundamental e não nas creches municipais, ficando as creches destinadas apenas às crianças de até três anos.

Durante audiência pública, realizada no dia 3 de junho de 2015, na Câmara Municipal de Campina Grande, a Secretária de Educação do município, Iolanda Barbosa, justificou essa ação sob o argumento de garantir o acesso à pré-escola e que, aos poucos, as escolas seriam adaptadas para receber as crianças. Porém, o fato de crianças de quatro anos frequentarem o ambiente do ensino fundamental envolve muitas questões.

A primeira delas é quanto ao despreparo das escolas para receber crianças em idade de pré-escola. Enquanto o espaço físico e a proposta pedagógica da creche são pensados para atender às especificidades da educação infantil, as escolas de ensino fundamental não contam com essa organização, o que contribui para a inserção precoce das crianças no processo de escolarização.

Nesse sentido, é necessário lembrar que existem documentos oficiais do MEC que estabelecem padrões de qualidade para o atendimento à educação infantil, como os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil⁴⁷ (BRASIL, 2006), e os Parâmetros Nacionais de Qualidade

⁴⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf

para a Educação Infantil⁴⁸ (BRASIL, 2006a). Ambos os documentos citam a importância da adequação da infraestrutura e da proposta das instituições de educação infantil para atender as especificidades da primeira infância.

No contexto do município de Campina Grande, o aumento das matrículas apontou para dois caminhos: 1) criação de vagas públicas sem considerar as exigências por qualidade; 2) crescimento do mercado educacional.

No que se refere à criação de vagas públicas desconsiderando a questão da qualidade, além do já citado exemplo do atendimento de crianças em idade pré-escolar nas escolas de ensino fundamental, constam projetos que estimulam a criação de creches domiciliares⁴⁹.

Quanto ao crescimento do mercado educacional, cabe a comparação entre os contextos nacional e local. Nesse sentido, percebe-se na Tabela 2, a seguir, que, quando analisados os dados mais gerais do contexto nacional, houve um aumento das matrículas da educação infantil tanto na rede pública quanto na rede privada, porém, ainda pouco expressivo para atender a demanda da universalização da pré-escola. Havendo uma pequena queda nas matrículas da pré-escola na rede privada no ano de 2016.

Tabela 2 - Número de Matrículas na Educação Infantil - Ensino Regular e/ou Especial, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2010 a 2016.

Ano	Ed Infantil Total	Total									
		Creche					Pré-Escola				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	6.756.698	2.064.653	1.248	7.308	1.345.180	710.917	4.692.045	1.189	63.994	3.508.581	1.118.281
2011	6.980.052	2.298.707	1.359	8.114	1.461.034	828.200	4.681.345	1.193	56.538	3.493.307	1.130.307
2012	7.314.164	2.548.221	1.245	6.671	1.603.749	936.556	4.765.943	1.378	52.626	3.527.745	1.184.194
2013	7.607.577	2.737.245	1.261	5.236	1.725.075	1.005.673	4.870.332	1.434	51.232	3.592.906	1.224.760
2014	7.869.869	2.897.928	1.263	4.979	1.824.595	1.067.091	4.971.941	1.356	52.184	3.652.043	1.266.358
2015	7.972.230	3.049.072	1.213	4.244	1.931.755	1.111.860	4.923.158	1.386	50.507	3.635.896	1.235.369
2016	8.279.104	3.238.894	1.523	3.694	2.077.242	1.156.435	5.040.210	1.499	51.499	3.760.147	1.227.065

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2010 a 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12/08/2017.

Porém, quando analisados, isoladamente, os dados de 15 das 27 capitais brasileiras, é percebida a predominância das matrículas da educação

⁴⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

⁴⁹ No contexto local, o PL nº 314/2013, “Projeto Mãe Crecheira”, de autoria do então vereador Napoleão de Farias Maracajá, foi aprovado pela Câmara dos Vereadores em 12 de dezembro de 2013.

infantil na rede privada, seja em parte ou abarcando toda a educação infantil, como mostra a Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Matrículas da Educação Infantil, em números absolutos, por dependência administrativa, segundo o critério de capital brasileira com concentração de matrículas de creche e ou pré-escola na rede privada de ensino – 2016.

Região	Cidade	Total		Creche				Pré-escola				
		EI	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Norte	Manaus	63.848	9.278	-	19	3.962	5.297	54.570	-	10	42.421	12.139
	Aracajú	15.666	4.219	-	-	2.030	2.189	11.447	-	-	4.862	6.585
	Fortaleza	93.225	36.800	29	-	16.456	20.315	56.425	30	25	21.932	34.438
Nordeste	João Pessoa	22.014	8.683	40	-	5.456	3.187	13.331	56	-	5.299	7.976
	Maceió	22.786	7.201	-	-	1.774	5.427	15.585	-	-	4.679	10.906
	Natal	27.454	9.603	103	-	4.760	4.740	17.851	88	-	7.630	10.133
	Recife	49.984	18.095	-	-	5.386	12.709	31.889	-	69	11.060	20.760
	Salvador	62.399	20.177	-	-	5.857	14.320	42.222	-	-	14.621	27.601
	São Luís	47.908	17.969	-	-	3.750	14.219	29.939	-	-	9.258	20.681
	Centro-Oeste	Brasília (DF)	94.694	28.054	-	738	-	27.316	66.640	-	38.760	-
Goiana		45.897	17.480	58	-	9.508	7.914	28.417	23	-	12.637	15.757
Sudeste	Belo Horizonte	93.652	43.564	-	14	17.349	26.201	50.088	-	4	21.006	29.078
	São Paulo	625.025	330.872	150	166	56.751	273.805	294.153	94	94	206.502	87.463
Sul	Curitiba	69.143	52.536	140	-	36.869	15.527	16.607	-	2	8	16.597
	Porto Alegre	50.216	24.318	62	108	2.257	21.891	25.898	27	570	5.527	19.774

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica /2016, Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10/08/2017.

Dentre as capitais nordestinas, João Pessoa, capital do estado da Paraíba, é a única que ainda apresenta predominância de matrículas de creche na rede pública municipal. Nas demais, as matrículas aparecem em maior número na rede privada, tanto no que se refere à creche quanto à pré-escola.

No município de Campina Grande, houve ampliação das vagas da educação infantil na rede pública, especialmente a partir do ano de 2015, diminuindo a diferença no número de matrículas para a rede privada, porém, esta última permanece liderando as matrículas da pré-escola e mantendo o crescimento das matrículas ano a ano.

Em pesquisa realizada no ano de 2014⁵⁰, 85% das crianças de quatro e cinco anos estavam matriculadas em estabelecimentos oficiais no município de Campina Grande/PB (MELO, 2014). Dessa forma, é muito provável que o

⁵⁰ Pesquisa realizada para a monografia de conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, no ano de 2014, intitulada “Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: da declaração do direito à obrigatoriedade da matrícula”.

referido município tenha atingido a meta de universalização da pré-escola. Contudo, a meta que estaria lançada para que fosse contemplado o direito à educação, acabou servindo de estímulo para que esse direito fosse efetivado, primordialmente, via mercado.

A dimensão mercadológica da ampliação de vagas na educação infantil remete, de imediato, a duas questões: a possível insuficiência de vagas na rede pública e o provável interesse dos pais pela propalada qualidade da rede privada.

Em ambos os casos, se considerada a concepção gramsciana de Estado ampliado, a qual inclui aparelho de Estado e sociedade civil (mercado), percebe-se que há um esforço deste para que as duas esferas do sistema educacional, a pública e a privada, concorram para o mesmo fim: o estímulo ao crescimento do mercado educacional.

De acordo com a discussão inicial desta pesquisa, a supervalorização da propriedade privada se mantém desde os primórdios do Estado e constitui o eixo central, o fio condutor das relações sociais.

A escola, enquanto reprodutora dessas relações, segue a lógica vigente do bloco hegemônico, qual seja, a lógica mercadológica. Nesse sentido, o aparelho de Estado, mesmo em suas concessões, não as faz sem a devida amarração para sustentar a estrutura desigual da sociedade que mantém os privilégios da classe dominante, promulgando leis e implementando políticas que, mesmo implicando na cedência do Poder Público às reivindicações populares, em algum momento vai também beneficiar o mercado.

O mercado, por sua vez, através de suas instituições e intelectuais (orgânicos e coletivos) dissemina sua ideologia para obter o consenso da população. Esta última que, mesmo estando em situação de inferioridade em relação aos seus mandantes, é convencida (ainda que parcialmente) a não só naturalizar os processos de dominação, como tê-los enquanto verdade e seus produtos como objetos de desejo (fetiche pela mercadoria). Construindo assim o ideário de que 'se vem do mercado é melhor'.

Essa complexa relação entre as forças que constituem o Estado e que caminham com a ideologia do mercado é refletida em uma educação dependente do capital, e serviu de motivação para realizar a pesquisa de campo, cuja análise segue no último tópico deste capítulo.

5.2 Atendimento à Educação Infantil: predominância de matrículas da pré-escola na rede privada a partir do ano de 2012

A predominância de matrículas da pré-escola na rede privada no município de Campina Grande/PB, é o fato fundante desta pesquisa e, por essa razão, a discussão merece destaque.

O crescimento do mercado educacional no Brasil, aqui especificamente o da educação infantil, não seria algo que merece especial atenção quando considerada sua particularidade de país capitalista, impregnado pela lógica mercadológica, cujo Estado aprofunda cada dia mais o neoliberalismo como sua filosofia.

Porém, como afirma Florestan Fernandes, o Brasil é um país capitalista dependente e, como tal, está situado na periferia do capitalismo, convivendo com os efeitos colaterais de sua imensa (e aparentemente eterna) desigualdade social.

Nesse sentido, o questionamento que surge diante da contradição existente no crescimento da rede privada de ensino em um país periférico e tão desigual é: por que, ao invés de lutar por um país mais justo e pela garantia de direitos sociais, a classe subalterna brasileira impulsiona o mercado educacional?

Dessa forma, faz-se necessária a análise dos dados, procurando compreender o processo de mercantilização da educação, em especial, da educação infantil, tomando como exemplo o município de Campina Grande/PB.

Segundo dados do Data Escola de 2016⁵¹, o município apresenta 125 estabelecimentos oficiais que atendem a Educação Infantil na rede pública, sendo 35 creches e 90 escolas municipais, incluindo as zonas urbana e rural, além da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG, que pertence à rede federal. Na rede privada, são 89 estabelecimentos que ofertam vagas de creche e 127 que ofertam a pré-escola.

Os dados considerados nesta pesquisa são os da distribuição das matrículas da educação infantil, por dependência administrativa, sobretudo, a

⁵¹ Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em 20/07/2016.

partir da comparação entre as matrículas realizadas na rede pública e na rede privada.

No tópico anterior, foi feita uma reflexão em torno da obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos quatro anos de idade, e da meta de universalização da pré-escola, como políticas que ao passo que contribuem para a efetivação do direito à educação, sobretudo para a população mais pobre, também abrem caminhos para que o mercado educacional seja beneficiado.

Portanto, pode ser feita uma relação entre o crescimento da rede privada de ensino no atendimento à educação infantil e as medidas do Estado quanto à matrícula compulsória na pré-escola e à universalização desta, analisando os dados disponíveis nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep que antecedem e também os que sucedem essas políticas.

A LDB 9.394/1996, em seu Art. 89, das Disposições Transitórias, define que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.” E datam justamente do ano de 1999 as primeiras informações sobre a matrícula da Educação Infantil no município de Campina Grande, na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), expostas na Tabela 4.

Tabela 4 - Matrículas da educação infantil no município de Campina Grande em 1999

Dependência	Pré-escola	Classe de Alfabetização
Estadual	1092	0
Municipal	4613	0
Privada	4298	2144

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados dos Resultados Finais do Censo Escolar de 1999, Inep. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>. Acesso em: 12/08/2017.

A base do INEP não disponibilizou os dados referentes às matrículas da creche, como também não foram contabilizadas as matrículas da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG, representando a rede federal. Pode ser percebido também que a rede pública (Estadual⁵² e Municipal) não

⁵² No ano de 2013, todas as creches estaduais de Campina Grande foram municipalizadas.

registrou matrículas na classe de alfabetização⁵³, enquanto a rede privada apresenta 2.144 matrículas nessa etapa.

Tabela 5 - Número de matrículas na educação infantil por dependência administrativa no município de Campina Grande/PB. (2009-2011)

Ano	Total	Creche					Pré-Escola				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	12.051	3.112	0	528	1.696	888	8.939	151	363	4.283	4.142
2010	12.677	3.120	52	437	1.503	1.128	9.557	56	327	4.069	5.105
2011	12.985	3.551	29	486	1.543	1.493	9.434	82	332	3.908	5.112

Fonte: Elaboração Própria, com base nos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2009 à 2011, Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12/08/2017.

Com relação às matrículas da pré-escola, a rede pública, compreendendo as redes estadual e municipal, somou 5.705 matrículas, enquanto a rede privada registrou 4.298. Uma diferença de 1.407 matrículas, com vantagem para a rede pública.

Em 2009, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que no seu Art. 1º altera o texto da Constituição Federal de 1988, ampliando a faixa etária de matrícula obrigatória, incluindo as crianças de quatro anos. Diante desse marco histórico na legislação que abarca a educação infantil no que tange ao direito, é interessante analisar os dados de matrícula antecedentes e subsequentes a essa medida.

Como mostra a Tabela 5, em linhas gerais, no que se refere à creche, entre os anos de 2009 e 2011, houve um aumento nas matrículas. Porém, se analisados os números por dependência administrativa, houve uma diminuição de matrículas nas redes estadual e municipal, enquanto na rede privada houve um aumento. No ano de 2011, houve um pequeno aumento de matrículas na rede pública, e um aumento mais significativo na rede privada.

Quanto aos dados da pré-escola, percebe-se uma gradativa diminuição de matrículas na rede pública e um progressivo aumento na rede privada, esta superando a rede pública a partir do ano de 2010. Importante perceber que, no ano da promulgação da EC nº59/2009, a quantidade de matrículas na rede privada era inferior às matrículas da rede pública e esse quadro começou a

⁵³ As classes de alfabetização passaram a ser 1º ano do Ensino Fundamental após a Lei 11.274/2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos.

mudar no ano seguinte à medida que tornou obrigatória a matrícula para a faixa etária de quatro e cinco anos, que corresponde à pré-escola.

No ano de 2011, as matrículas da pré-escola continuaram crescendo na rede privada e diminuindo na rede pública (somando-se as matrículas das redes federal, estadual e municipal), o que pode ser um indicativo de que houve um descompasso entre a determinação legal e a preparação estrutural da rede pública para abarcar a demanda da obrigatoriedade. Dessa forma, o Estado possibilitou o crescimento de matrículas na rede privada, sobretudo na pré-escola.

Para delimitação do estudo, chama-se a atenção para o período de 2010 a 2016, pois é esse o marco mais recente da predominância de matrículas da educação infantil na rede privada⁵⁴ no município de Campina Grande, destoando dos dados gerais do estado da Paraíba, apresentados na Tabela 6, abaixo, nos quais a rede municipal aparece como principal dependência administrativa no atendimento à Educação Infantil, com uma larga vantagem em relação às demais dependências, em termos quantitativos.

Tabela 6 - Número de matrículas na educação infantil no estado da Paraíba (2010 - 2016)

Ano	Total	Creche					Pré-Escola				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	121.590	26.665	89	1.816	18.847	5.913	94.925	160	1.874	66.830	26.061
2011	126.363	29.401	71	2.013	20.241	7.076	96.962	189	2.042	65.530	29.201
2012	129.545	32.824	118	1.679	21.801	9.226	96.721	146	1.333	65.556	28.686
2013	137.698	37.928	114	34	26.726	11.054	99.770	161	210	67.657	31.742
2014	140.638	40.320	87	21	28.517	11.695	100.318	84	152	67.689	32.393
2015	140.824	43.859	109	23	30.880	12.847	96.965	113	119	64.905	31.828
2016	143.745	46.061	93	29	33.198	12.741	97.684	103	153	65.363	32.065

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica / INEP

Os dados apresentados acima revelam que, mesmo com o crescimento e as oscilações das matrículas da rede privada, esta se encontra longe de superar o atendimento da rede pública no estado da Paraíba como um todo. O que confirma que, quando analisado isoladamente, o município de Campina

⁵⁴ Predominância de matrículas de pré-escola na rede privada a partir do ano de 2010; de creche e pré-escola no período de 2012 à 2014; e continuidade da vantagem para a rede privada até o ano de 2016.

Grande apresenta essa particularidade⁵⁵ desde o ano de 2010, sobretudo, na pré-escola.

Na Tabela 7, a seguir, é possível acompanhar a evolução das matrículas da educação infantil no município de Campina Grande no período que compreende os anos de 2012 a 2016.

Tabela 7 - Número de matrículas na educação infantil por dependência administrativa no município de Campina Grande/PB. (2012-2016)

Ano	Total	Creche					Pré-Escola				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2012	13.049	3.756	63	565	1.454	1.674	9.293	40	315	3.926	5.012
2013	14.474	4.219	65	-	2.068	2.086	10.255	50	-	4.636	5.569
2014	14.424	4.357	59	-	1.986	2.312	10.067	42	-	4.513	5.512
2015	14.531	4.833	59	-	2.399	2.375	9.698	55	-	4.222	5.421
2016	15.491	5.303	53	-	2.665	2.585	10.188	47	-	4.532	5.609

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, de 2012 a 2016, Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12/08/2017.

Como pode ser observado, houve uma relativa queda (1,08%) nas matrículas da pré-escola na rede privada entre os anos de 2013 e 2015, porém, isso não impediu que houvesse uma vantagem expressiva dessa rede, comparando com as matrículas na rede pública.

A Tabela 8 mostra a comparação do percentual de matrículas entre a soma das matrículas de toda a rede pública e a rede privada.

Tabela 8 - Diferença de matrículas da educação infantil entre as redes pública e privada, no município de Campina Grande/PB (2012-2016)

Ano	Creche					Pré-Escola				
	Total	Pública	%	Privada	%	Total	Pública	%	Privada	%
2012	3.756	2.082	55,5%	1.674	44,5%	9.293	4.281	46,0%	5.012	54,0%
2013	4.219	2.133	50,5%	2.086	49,5%	10.255	4.686	45,7%	5.569	54,3%
2014	4.357	2.045	47,0%	2.312	53,0%	10.067	4.555	45,2%	5.512	54,8%
2015	4.833	2.458	50,8%	2.375	49,2%	9.698	4.277	44,0%	5.421	56,0%
2016	5.303	2.718	51,0%	2.585	49,0%	10.188	4.579	45,0%	5.609	55,0%

Fonte: Elaboração própria, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2012 a 2016, Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20/09/2017.

Pode ser observado que, nas matrículas da creche, embora esta apresente aproximadamente metade do número de matrículas da pré-escola,

⁵⁵ A particularidade se refere ao fato do município de Campina Grande ter iniciado o fenômeno de predominância de matrículas da educação infantil na rede privada antes mesmo de outros municípios brasileiros, a exemplo de João Pessoa, capital da Paraíba, que até o ano de 2014 ainda apresentava predominância de matrículas da EI na rede municipal.

existe um equilíbrio entre as redes pública e privada, com predomínio de matrículas nesta última somente no ano de 2014.

A partir do ano de 2015, percebe-se um crescimento no número de matrículas em creches, em ambas as redes, com vantagem para a rede pública. O que significa um avanço diante dos dados da demanda reprimida de crianças de 0 a 3 anos, tão debatida entre pesquisadores da área, embora os números ainda sejam tímidos.

No que se refere à pré-escola, houve uma diminuição no número de matrículas em ambas as redes nos anos de 2014 e 2015, voltando a crescer no ano de 2016. Considerando todos os dados já apresentados, a rede privada manteve a predominância das matrículas de crianças de quatro e cinco anos desde o ano de 2010 até 2016.

Vale retomar que a obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos quatro anos e a meta de universalização da pré-escola possivelmente impulsionaram o crescimento das matrículas da educação infantil na rede privada a partir do ano de 2010, confirmando o descompasso entre a promulgação das leis e a preparação estrutural por parte do Poder Público na efetivação do direito à educação.

Ainda assim, a mercantilização da educação infantil não envolve somente o incentivo do Estado ao crescimento do mercado, mas também os sujeitos que recorrem à rede privada por alguma razão.

E foi a motivação dessa procura pelo mercado educacional por parte da população que, a princípio, dependeria da rede pública para garantir que sua criança frequentasse a pré-escola, especialmente após a ampliação da faixa etária de matrícula obrigatória, que despertou o interesse em realizar a pesquisa de campo apresentada no próximo tópico.

5.3 Criança pobre na rede privada: análise dos dados e reflexões acerca da insuficiência do Estado e de mecanismos de consenso.

Analisar a educação entre o público e o privado é algo complexo, que compreende perceber a tensão entre direito e a mercadoria, tendo claro que essas duas categorias não se contrapõem quando o assunto é a lógica

mercadológica que rege o sistema educacional, sobretudo, na oferta da educação infantil.

Como analisado em capítulos anteriores, mesmo na rede pública, a educação, especialmente com o aprofundamento do neoliberalismo no Brasil desde o início dos anos 2000 até o atual momento, segue a lógica do mercado e, cada dia mais, ganha os contornos das instituições privadas lucrativas. Estas últimas, mesmo com suas falhas e dados que desconsideram as condições materiais de vida dos sujeitos, são apresentadas como referência em qualidade e excelência.

Ainda ratificando o exposto anteriormente, esse ideário social de endeusamento do mercado (DUFOUR, 2007) não é algo inventado pela dita pós-modernidade, trata-se, sim, de uma herança consistente da matriz burguesa do Estado capitalista, que prioriza e supervaloriza a propriedade privada, dependendo desta última, inclusive, a condição de cidadão. Mesmo com o sufrágio universal e a conseqüente ampliação da cidadania, passando pelas aspirações de um mundo igualitário por meio dos ideais e lutas dos diversos movimentos políticos e sociais, a cidadania via consumo é fato cada dia mais presente e consolidado por mecanismos de coerção e consenso executados pelo Estado, cumprindo os mandamentos do mercado.

Nesse sentido, a pesquisa de campo presente neste trabalho constitui uma forma de dar voz a sujeitos de direito que têm, em sua realidade, a possibilidade de escolha entre a pré-escola da rede pública e a da rede privada para matricular suas crianças, porém optaram pela rede privada, sobretudo, por se tratar de famílias de baixa renda, residentes em um bairro da periferia do município. Ou seja, famílias que abdicaram do direito à educação para consumir a educação infantil como mercadoria.

Por essa razão, descarta-se a possibilidade de tentar representar, com a pequena amostra escolhida, as razões que impulsionaram o crescimento de matrículas em todo o município a partir da segunda década dos anos 2000. Trata-se de compreender que existem sujeitos que, embora com a grande probabilidade de precarização da condição de vida de suas famílias, adicionaram ao orçamento doméstico mais uma despesa: a mensalidade de uma escola privada de fins lucrativos.

É importante considerar que não cabe analisar as falas dos sujeitos como reveladoras da individualidade de cada um, como se descoladas de uma totalidade que a determina. Porém, também não se trata de compreender que suas opiniões e atitudes são puramente resultantes de determinismos sociais.

Faz-se necessário e pertinente, de acordo com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, analisar as falas a partir de uma perspectiva dialética, pois, de acordo com Marx (1968, p.15), “[os] homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”. Dessa forma, as circunstâncias em que os referidos sujeitos fazem suas escolhas são oriundas de um tipo de Estado: o Estado capitalista. Este último, como discutido ao longo deste texto, abarca várias dimensões, sendo espaço privilegiado de disputas e conciliação de classes, educando os consensos em torno do pensamento hegemônico. O que dá aos sujeitos a aparência de que as escolhas são individuais, alienando-os das circunstâncias criadas pelo Estado.

O ponto crucial do olhar do pesquisador é perceber a relação dialética entre as escolhas dos sujeitos, que revelam o fazer de sua própria história, e as circunstâncias dessas escolhas, que interferem e delineiam as consequências do ato de escolher. Portanto,

em lugar de termos que decidir entre duas proposições mutuamente excludentes, a saber, ou os homens determinam as circunstâncias ou são determinados por elas, cabe considerar que os homens determinam as circunstâncias ao mesmo que são determinados por elas. Em lugar do pensar formal, esta é a forma dialética de pensar. É este o método de Marx (SAVIANI, 2004, p. 4).

Nessa perspectiva, as respostas expressam as significações dos sujeitos quanto às temáticas abordadas na entrevista. O que permite ao pesquisador perceber, inclusive no não dito, as determinações implícitas em seus posicionamentos. Assim,

Para que possamos, portanto, nos apropriar das significações, necessário se faz apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61).

Dessa forma, a análise das entrevistas tem início com a relação existente entre as duas primeiras perguntas do roteiro e suas respectivas respostas. A primeira pergunta aborda a idade em que as crianças ingressaram

na educação infantil; a segunda, o motivo pelo qual a criança foi matriculada na educação infantil.

As respostas à primeira questão mostram que, das dez, três crianças foram matriculadas antes do dois anos; cinco, entre dois e três anos e duas, aos quatro anos.

Com relação à segunda pergunta, entre os dez participantes, quatro responderam que matricularam a criança na educação infantil porque precisavam trabalhar e não tinham com quem deixá-la; quatro acharam melhor que a criança começasse a frequentar a “escola” cedo; e dois responderam que matricularam a criança para ela “aprender”.

Quando as respostas a essas questões foram relacionadas, pôde ser observado que os quatro sujeitos que alegaram ter matriculado a criança na educação infantil por motivo de trabalho e não terem com quem deixar, são pais de crianças que ingressaram na educação infantil até os 3 anos. Ou seja, na faixa etária que corresponde à creche.

É interessante observar que a educação infantil ainda carrega o caráter de amparo à família trabalhadora, remontando às suas origens no assistencialismo e à situação de luta pela sua expansão, à medida que o mercado necessitou cada vez mais da mão-de-obra feminina (KUHLMANN JR., 2000).

A princípio, a primeira necessidade que aparece nessas respostas é a dos adultos de terem com quem deixar a criança enquanto trabalham e não a de garantir o direito da criança de frequentar uma instituição educativa, mesmo não estando na faixa etária de ensino obrigatório, definida pela legislação.

As crianças dos quatro responsáveis que acharam melhor que elas ingressassem na “escola” cedo, também começaram a frequentar a educação infantil com idade até três anos. Pode ser identificada, nessas respostas, já uma preocupação com a formação das crianças, porém, mais adiante será feita a discussão sobre o sentido do termo “formação” citado pelos sujeitos.

Os dados de matrículas da educação infantil no município evidenciam uma diferença gritante entre os números da creche e da pré-escola. Esta última apresenta aproximadamente o dobro de matrículas da primeira em todo o período de 2012 a 2016.

Sabe-se que são vários os estudos que apontam a insuficiência de vagas da creche na rede pública e a questão da demanda reprimida da faixa etária de zero a três anos. Porém, ao analisar as respostas dos sujeitos participantes, pode ser considerada a possibilidade de que o baixo número de matrículas na creche se dá pelo fato das famílias não julgarem necessário o ingresso precoce das crianças na educação infantil, a menos que exista a necessidade de deixar as crianças em algum lugar seguro durante o expediente de trabalho, ou quando se referem a uma preparação das crianças para o futuro.

Essa última perspectiva tem relação com o acesso precoce das crianças ao conhecimento escolar para aumentar as chances de competir no mercado de trabalho e melhorar sua condição social.

Um dos sujeitos afirmou achar importante que sua criança entrasse na “escola” mais cedo que ele, remetendo à ideia de que o ingresso precoce pode oferecer melhores oportunidades, o que ficou evidente também nas falas dos demais, sobretudo quando comparadas aos termos utilizados em respostas a questões posteriores a essa, confirmando o caráter utilitarista do ingresso da criança na educação infantil e a responsabilização da educação sobre o futuro das crianças.

Também é frequente, nos debates sobre educação infantil, a discussão em torno da escolarização precoce, sobretudo, quando se separa creche e pré-escola, colocando esta última não mais como a preparação para as etapas posteriores da educação, mas como etapa de efetiva alfabetização e demais processos escolarizantes. Um exemplo recente de legitimação dessa visão é a inclusão da educação infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do MEC, o PNAIC, a partir de 2017.

Essa concepção de educação infantil está presente nas respostas dos dois sujeitos que matricularam suas crianças aos quatro anos de idade, quando alegaram que o ingresso na pré-escola se deve ao objetivo do “aprendizado”.

Os dois participantes que alegaram ter matriculado as crianças na educação infantil para “aprender”, o fizeram quando as crianças completaram quatro anos. Quando indagados sobre o que seria esse aprendizado, os pais se referiram às tarefas, à leitura e à escrita. Ficando evidente que, para estes sujeitos, a pré-escola tem a finalidade do aprendizado, no sentido de

escolarização. Fato que demonstra a impregnação de um determinado tipo de educação infantil que prioriza os processos escolarizantes e convenceu os pais de que é o modelo a ser seguido. De acordo com Oliveira (2000, p. 54),

Nos tempos atuais, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem a escola elementar com ênfase na alfabetização e números (escolarização) e as que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a recriação de experiências. No Brasil, grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino de letras e números excluindo elementos folclóricos da cultura brasileira como conteúdos de seu projeto pedagógico. As raras propostas de socialização que surgem desde a implantação dos primeiros jardins de infância acabam incorporando ideologias hegemônicas presentes no contexto histórico-cultural.

O que remete à associação da finalidade da pré-escola com a prevenção do fracasso escolar, seguindo a lógica de quanto mais cedo a criança entra nos processos escolarizantes, melhor para que estas não corram o risco de ficarem fora do sistema educacional e ainda apresentarem bons rendimentos para o seu futuro profissional. O que está de acordo com Peter Moss (2011) quando este afirma que, na lógica dos países participantes da OCDE, o “discurso da aprendizagem ao longo da vida enfatiza que a aprendizagem começa ao nascer, e o investimento nos primeiros anos de vida é cada vez mais considerado primordial, devido ao retorno positivo posterior na educação da criança”. O autor também afirma que, dentro dessa mesma lógica, existe a relação entre o investimento na educação infantil e a perspectiva do mercado, pois,

Em um momento de crescente competição global, os serviços de educação infantil têm sido empregados como estratégias de sobrevivência nacional, com base na crença de que têm um papel de vital importância na formação de uma força de trabalho flexível no futuro (MOSS, 2011, p. 145).

Nesse sentido, da mesma forma que os baixos números de matrículas nas creches do município podem estar associados à falta de interesse dos pais pelo aprendizado que não atende diretamente à escolarização; a pré-escola, por sua vez, pode ser supervalorizada por estar associada à preparação para a escola, como sugere a própria nomenclatura.

Essas associações podem estar vinculadas à percepção escolarizante presente no senso comum quanto à pré-escola, porém, a própria separação entre as particularidades da educação infantil e do ensino fundamental podem,

contraditoriamente, contribuir com essa polarização dentro da própria educação infantil. Nas palavras de Kuhlmann Jr. e Fernandes,

A educação infantil, desde a Constituição Federal de 1988, constitui-se na primeira etapa da educação básica, o que significa que as instituições de educação infantil estão integradas aos sistemas de educação nacional. Se a educação no Brasil é provida por instituições escolares, não seria lógico chamar as instituições de educação infantil de escolas? Entende-se que o receio de assim denominá-las se deve à necessidade que os educadores têm de destacar as particularidades da educação infantil e aos problemas apresentados pelo modelo escolar brasileiro. No entanto, essa postura cria uma segmentação entre a educação infantil e outros níveis da educação básica e revela uma falta de compromisso com a continuidade da educação dessas crianças (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 32).

Vale ressaltar que a própria legislação, ao separar creche e pré-escola, ainda mais quando determinou que uma compreende a faixa etária de matrícula obrigatória e a outra não obrigatória, fez uma cisão política e pedagógica na educação infantil, distanciando do objetivo dessa etapa da educação básica de desenvolver a criança integralmente, contemplando os vários aspectos de seu desenvolvimento, como determina a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O desenvolvimento integral da criança, além de constituir o currículo da educação infantil por força de lei, é consenso entre os especialistas da área que lutam para manter essa concepção e evitar o equívoco de associar o propalado desenvolvimento à noção simplista de ensino e aprendizagem presente nas demais etapas da educação básica.

Porém, o que é percebido na concepção de educação infantil dos pais é justamente a noção restrita de desenvolvimento, que supervaloriza determinados aspectos em detrimento de outros. Essa perspectiva fica mais evidente com a análise das respostas a perguntas posteriores.

A terceira pergunta está relacionada com a importância que os pais atribuem à educação infantil na vida das crianças. Nas respostas, as palavras aprender, ensino e desenvolvimento foram relacionadas, mas não aparecem vinculadas à perspectiva do desenvolvimento integral da criança. A preocupação com a socialização só aparece nas falas de dois dos sujeitos participantes.

Igualmente às respostas às perguntas anteriores, percebe-se a falta de importância dada à ludicidade, à socialização e à formação humana. Um dos sujeitos participantes, inclusive, já cita a leitura e a escrita como aspectos que dão importância à educação infantil na vida da criança, confirmando uma concepção que valoriza apenas o aprendizado técnico.

Na fala da maioria dos sujeitos, a importância da educação infantil também está relacionada ao aprendizado precoce e à perspectiva de uma situação financeira e profissional melhor que a deles no futuro. Nesse sentido, quanto mais cedo a criança se apropriar de conhecimentos técnicos e processos escolarizantes, mais chances terá de melhorar sua condição financeira no futuro.

Diante das respostas à terceira questão, é pertinente recordar a relação entre educação, esforço, trabalho, meritocracia e prosperidade que o Estado capitalista carrega desde seu princípio burguês. Esta relação carrega a concepção liberal da escola como reclassificadora dos indivíduos, ou seja, como a geradora de oportunidades para que o sujeito, através do esforço e do mérito, supere as dificuldades de seu meio e adquira o direito à acumulação de capital, à propriedade privada, à cidadania burguesa. O que foi expresso na teoria de Locke, quando afirma que o direito à propriedade privada é um direito *natural* do homem, se for fruto de seu trabalho.

As palavras de John Locke, que datam do século XVII, e reiteradas no pensamento dos demais teóricos de seu tempo, serviram de sustentação teórica na formação do Estado e revelam que a concepção de educação, acima analisada, está relacionada à matriz burguesa (e naturalizada) do Estado capitalista. Matriz esta que é determinante para a criação e manutenção do caráter pragmático e utilitarista da educação, reproduzido como consenso na fala dos sujeitos.

Nesse sentido, mesmo a educação estando declarada como um direito social, garantida pelo Estado na oferta de vagas públicas, esta é transformada em mercadoria, como resultado da emergência construída para sua utilização como instrumento de ascensão social. Na fala de um dos entrevistados, a educação infantil é importante porque “quero que o meu filho tenha um ensino melhor do que o que eu tive e comece a aprender desde cedo. Lá na frente ele vai ter mais oportunidades (Entrevistado 4)”.

A perspectiva de educação para o trabalho, colocada de maneira explícita e precoce, posiciona a educação infantil na direção dos interesses do mercado e, por consequência, contribui para a formação de um exército de reserva desde a mais tenra idade. De acordo com Frigotto (2015, p. 217), a educação reproduz a perspectiva do capital humano, a qual,

sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana.

Esse ideário é resultado de mecanismos de consenso presentes em várias esferas da convivência humana. A mídia, o ambiente de trabalho, as igrejas, os partidos políticos e a escola são exemplos de espaços privilegiados para a disseminação de uma ideologia que reforça as raízes burguesas, porém convencendo os sujeitos à adesão da lógica dominante sem que estes estejam conscientes do processo de dominação. E nesse caso, coloca sobre a educação a responsabilidade de resolver problemas que estão diretamente relacionados à desigualdade social provocada pela própria lógica do capitalismo e não pela falta de esforço e de merecimento dos sujeitos.

A quarta questão refere-se ao porque dos sujeitos terem escolhido a escola para matricular seus filhos. *A priori*, em torno dessa questão foram pensadas antecipadamente duas possibilidades que norteariam as respostas: falta de vagas na rede pública ou preferência pela rede privada motivada pela ideia de maior qualidade em relação à rede pública.

A questão da qualidade foi mencionada em quase todas as respostas, mas a falta de vagas na rede pública não. O que traz uma informação importante que apresenta indícios de que foi a confiança dessas famílias na escola da rede privada, por pensarem que esta apresenta uma qualidade melhor que as da rede pública, que motivou a escolha.

A palavra ensino é novamente mencionada como critério de qualidade e consequente escolha pela escola, além de metade dos participantes citarem que a escola é a melhor do bairro (mesmo sem, *a priori*, justificarem essa

afirmação). Porém, outros aspectos foram mencionados e merecem ser discutidos.

O primeiro deles é a identificação com o ambiente da escola. A instituição é próxima à residência dos sujeitos participantes; a diretora faz parte da comunidade e foi citada dentre os motivos de terem escolhido a escola; a confiança nos profissionais da escola; o fato de outras pessoas da família terem estudado na instituição; todos esses fatores contribuíram para a escolha, evidenciando que as motivações estão além dos mecanismos de coerção (falta de vagas) e consenso (a rede privada tem mais qualidade) do Estado.

Dentre as motivações estão o sentimento de pertencimento e a identificação das pessoas, o que dá sentido à escola e, contraditoriamente, reaproxima os sujeitos das relações humanas.

Um dos sujeitos aborda uma questão relevante. Revelou que a escolha se deve ao fato de já conhecer a instituição através de familiares que estudaram lá, mas que também encontrou nessa escolha uma forma de proteger a sua criança da realidade do bairro, onde os moradores convivem com o tráfico de drogas.

Para esse sujeito, a matrícula na instituição pública significa expor mais a sua criança ao risco de envolvimento com pessoas ligadas ao tráfico e que a escola participante, por ser da rede privada (o que limita o público atendido) e por ser de pequeno porte, promove um atendimento mais individualizado, um maior acolhimento, inclusive, evitando que sua criança se machuque.

A proteção às crianças também aparece nas falas como fator importante no momento de decidir matricular e ou manter a criança na instituição. O que remete ao “binômio cuidar-educar” (KRAMER, 1987) tão defendido pelos especialistas da educação infantil, mesmo que em alguns momentos seja notória a preocupação exclusiva com a dimensão dos cuidados físicos.

No decorrer das entrevistas, essa proteção e cuidado presentes nas falas trazem não só a dimensão do cuidar-educar, mas também sugerem que os sujeitos estavam se referindo ao controle. Este último aparece nas entrelinhas e chama a atenção por se apresentar transversalmente em momentos diferentes.

Desde as respostas que apresentaram a identificação com o ambiente da escola, por ser próxima da residência dos participantes e pela identificação

com professoras e diretora, a segurança e o cuidado foram citados no sentido de proteção à integridade física da criança, como também do controle e da privação de liberdade. Muitos dos sujeitos revelaram que conversam sempre com os profissionais da escola para saber tudo o que a criança realizou durante o dia, procurando saber, inclusive, se estão machucadas, se “desobedeceram”, se cumpriram todas as tarefas e se estão “aprendendo” o que é ensinado.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, o ambiente físico destinado à educação infantil deve ser:

[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (2006, p. 8).

Porém, durante as entrevistas, a privação da liberdade se fez presente no “não dito”, quando foi percebido que a preocupação com os processos de escolarização e com a proteção e a integridade física permeiam toda a entrevista, mas o espaço físico, a ludicidade e a brincadeira não são mencionados como critério de qualidade e importância.

As quatro perguntas seguintes fazem referência ao conhecimento dos sujeitos quanto às instituições de educação infantil da rede pública no bairro e quanto aos motivos de ter ou não procurado estas instituições e de não ter matriculado as crianças na rede pública.

Sete participantes conhecem as instituições da rede pública no bairro. Destes, todos procuraram vagas e somente um não encontrou vaga disponível. Quatro participantes revelaram ter matriculado as crianças na creche pública antes dos quatro anos. Dentre eles, dois afirmaram que a experiência na creche foi mal sucedida, pois, na creche as crianças não aprenderam nada.

Quando questionados sobre o que seria esse aprendizado, ambos os respondentes se referiram à leitura e à escrita, afirmando que a creche pública não oferece uma educação adequada, e que hoje, na rede privada, as crianças estão lendo e escrevendo, correspondendo às expectativas da família.

Outros dois participantes que matricularam suas crianças na creche pública elogiaram a instituição quanto ao desenvolvimento das crianças. Um deles mencionou inclusive aspectos que estão dentro do que realmente a

creche se propõe a desenvolver na criança: a autonomia da criança para se alimentar, para tomar banho sozinha e de se relacionar bem com adultos e com outras crianças.

Este sujeito acrescentou que tinha o desejo que a criança ainda estivesse na creche, porém a instituição não oferecia turmas de pré-escola e a outra creche do bairro não tinha vagas para crianças na faixa etária dos quatro anos.

A outra opção seria matricular a criança em uma escola do ensino fundamental que oferta turmas de pré-escola, mas essa possibilidade foi descartada pelo fato da família considerar melhor o ambiente da creche e que ainda é cedo para matricular a criança numa instituição de grande porte. Este sujeito afirmou que não matriculou o filho na escola pública “pela questão de você não ter uma escola adequada, que tenha bastante segurança e que você vai deixar e não vai se preocupar. Porque você sabe que a questão da segurança hoje em dia é muito grande” (Entrevistado 8).

O outro sujeito participante que matriculou sua criança na creche antes dos quatro anos, informou que a criança não se adaptou à alimentação da creche e que teve problemas de saúde⁵⁶, por isso retirou a criança da creche e a matriculou na rede privada posteriormente, mas disse não ter críticas quanto à qualidade do “ensino”.

Quanto aos sujeitos que não procuraram vaga na rede pública, um deles afirmou não ter procurado por já trabalhar na rede privada e matricular sua criança nas instituições em que trabalhou. Os demais afirmaram que, na rede pública, as instituições não oferecem uma educação adequada e não oferecem segurança.

Na pergunta seguinte, os sujeitos foram questionados se acionariam o poder público caso necessitassem da vaga na rede pública e não encontrassem. Quatro deles responderam que não acionariam o poder público e que dariam um jeito de matricular na rede privada, mesmo sacrificando o

⁵⁶ Na fala do sujeito, o problema de saúde da criança foi associado à má alimentação na creche, porém, quando indagado sobre o assunto, o mesmo informou que os profissionais da creche negavam à família que levasse alimentos industrializados. Informou ainda que a saúde da criança pode ter ficado comprometida pelo fato da creche oferecer água ao invés de suco para acompanhar as refeições.

orçamento familiar. Os seis demais afirmaram que só acionariam se não houvesse possibilidade de pagar a mensalidade na rede privada.

Mesmo a educação sendo um direito garantido pela Constituição, percebe-se a pouca disposição das pessoas em reivindicá-lo. Essa atitude demonstra a pouca confiança no poder público para resolver questões pela via jurídica, mas o apreço à educação enquanto mercadoria é mais evidente.

Ou seja, o fetiche pela mercadoria é suscitado de diversas formas, dentre elas, pela ineficiência do poder público em garantir o direito, desmotivando as pessoas a desfrutar dele; e pela ideologia mercadológica disseminada pelas várias instituições pedagógicas e intelectuais orgânicos que trabalham em prol do consenso, mantendo a hegemonia do capital.

A décima pergunta do roteiro solicita aos sujeitos opinarem sobre o que significa uma creche ou pré-escola de qualidade. Uma das questões-chave dessa discussão.

O aspecto mais presente nas respostas a essa pergunta foi a relação ensino-aprendizagem. Mesmo quando a palavra desenvolvimento aparece, está relacionada ao desenvolvimento apenas cognitivo e com a finalidade de possibilitar um futuro melhor. Nessa perspectiva, pode ser percebida a tendência de enxergar na educação somente a sua utilidade para o mercado, ficando a formação humana em um plano inferior.

Outros aspectos da qualidade como acolhimento, conforto, socialização apareceram em raras respostas. E a preocupação com o espaço físico e a formação dos professores, novamente, não aparecem. Ou seja, estes dois últimos aspectos, os quais despertam aquecidos debates e são frequentemente pontos de pauta dos movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade, não estão presentes entre as preocupações dos pais.

Como discutido anteriormente, a qualidade é o *slogan* do empresariado para convencer a população de que o setor privado é melhor e manter a hegemonia do mercado. A cada fase do capitalismo, o termo qualidade vai se deslocando do propósito de promover o desenvolvimento humano para o objetivo de atender os ditames do mercado, sendo associado a termos como eficácia e eficiência.

Nos moldes do neoliberalismo, a qualidade sugere o esgotamento do trabalhador para que este possa realizar o máximo de esforço com o mínimo

de recursos, o que é chamado de “qualidade total”, termo que escamoteia uma proposta extrema de extração de mais valia.

A educação, contemplando sua característica de espaço privilegiado para a reprodução das relações sociais, se apresenta como reflexo de mais esse ditame mercadológico, o que pode ser percebido no ideal de qualidade que os pais têm e acaba gerando pressão para que a escola ofereça uma educação que atende (ou pretende atender) às exigências do mercado.

É pertinente lembrar que, em resposta a perguntas anteriores, a maioria dos sujeitos participantes vinculam os termos “ensino”, “leitura”, “escrita”, “aprendizado” e “tarefas” à qualidade da instituição privada e que a falta de qualidade da rede pública, dentre outros aspectos, está em não oferecer essa prática pedagógica tecnicista e escolarizante, a qual tanto exigem os pais.

Em seguida, os sujeitos foram questionados se é a pré-escola pública ou a privada a que apresenta uma melhor qualidade, e o porquê.

Todos os participantes responderam que a rede privada é melhor e justificaram a resposta ponderando os aspectos do ensino, da aprendizagem e das tarefas como principais. Em seguida aparecem os aspectos da proteção, cuidado, atenção e segurança. Vale ressaltar que, dentre os sujeitos, estão pessoas que não conhecem as creches e demais instituições públicas do bairro que oferecem a pré-escola.

No decorrer das falas, os aspectos da segurança, atenção e cuidado estão muito relacionados ao controle das crianças. Podemos retomar que os pais demonstraram em respostas anteriores a preocupação com a aprendizagem, com o tráfico de drogas na comunidade e não mencionaram o espaço físico, nem a formação dos professores como preocupação. O que reafirma que esse cuidado e proteção se aproximam muito mais da ideia de controle que da ideia de desenvolvimento; e que a liberdade, as brincadeiras e o lúdico, aspectos fundamentais para uma educação infantil de qualidade, não passam pelos critérios de qualidade dos pais.

Quando questionados sobre qual seria a melhor creche ou pré-escola da cidade, a grande maioria respondeu que a melhor escola é a que seus filhos já estão matriculados. Apenas dois citaram nomes de grandes escolas da cidade. Alguns citaram nomes de escolas do ensino fundamental da rede municipal, mas que não atendem a educação infantil.

Percebe-se que os pais que citaram o nome da escola participante como sendo a melhor da cidade aparentam não possuir identificação com as grandes escolas. Alguns, por afirmarem que não matriculariam os filhos em escolas de grande porte, por não terem a mesma capacidade de cuidado e observação da escola de menor porte. Outros, mesmo sendo provocados a responderem do lugar de quem não enfrenta problemas financeiros, demonstraram não ter relação de pertencimento à realidade das grandes escolas pelo aspecto de classe e ou condição social.

A pesquisa de campo atingiu o objetivo de oportunizar à pesquisa a imersão na realidade de sujeitos que, mesmo cientes do direito à educação e da possibilidade de efetivá-lo mediante a matrícula de suas crianças na rede pública, o fizeram na rede privada, passado da condição de sujeitos de direito a consumidores de educação.

Numa visão geral das entrevistas realizadas, pode ser percebido que as motivações pela procura da rede privada no momento de matricular suas crianças na educação infantil ultrapassam os pressupostos anteriores à chegada ao *locus* da pesquisa, mas não os anulam.

De fato, estão presentes a negação do direito por parte do Estado, como também o consenso em torno da qualidade da rede privada em relação à pública.

A falta de vagas na rede pública foi citada somente por um dos sujeitos participantes, mas não pode ser desconsiderado o fato de que, após a medida da secretaria de educação do município que, no ano de 2015, redistribuiu as turmas de pré-escola das creches para as escolas de ensino fundamental da rede, somente uma creche pública no bairro ainda disponibiliza vagas para crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, limitando as possibilidades dos pais.

É importante lembrar que o Estado também nega o direito quando, ao ofertar turmas de pré-escola nas escolas de ensino fundamental, além de colocar essa oferta em instituições mais longe da residência das crianças, não oferece o mesmo ambiente pedagogicamente pensado para ofertar a educação infantil, diminuindo a qualidade do atendimento. Portanto, quando promove o acesso, mas não a qualidade, o Estado está deixando de contemplar parte do direito.

Desconsiderar a qualidade e não promover ações efetivas de convencimento da população para que a educação infantil da rede municipal ganhe reconhecimento e credibilidade, faz com que o Estado impulse de maneira velada o crescimento do mercado educacional, reproduzindo e complementando os mecanismos de consenso utilizados por outras instituições em prol da hegemonia do capital.

Embora as creches públicas do município, em sua maioria, ofereçam um ambiente que atende aos parâmetros de qualidade exigidos pelo MEC, além da rede municipal de ensino contar com um corpo docente mais qualificado que o da rede privada (no que se refere à titulação), as falas dos sujeitos participantes mostram que o consenso em torno da qualidade da rede privada se sobressai a esses aspectos concretos, apresentados, inclusive, nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, disponíveis no sítio eletrônico do Inep.

Ainda sobre o consenso acerca da qualidade da rede privada, o próprio termo “qualidade” sugere reflexões, pois a dita qualidade presente no ideário dos pais corresponde à concepção de qualidade disseminada pelo mercado, o que atinge as concepções de criança e de educação infantil desses sujeitos.

É perceptível nas respostas dos participantes que o objetivo destes em matricular suas crianças na educação infantil é desenvolver suas capacidades cognitivas e prepará-las o mais cedo possível para o mercado de trabalho, visando à educação como um investimento para a melhoria da condição social das crianças no futuro.

Essa perspectiva lança sobre as crianças um olhar pragmático, a uma visão reducionista do ser humano, que as enxerga com os olhos do mercado e as reduz apenas a sujeitos produtivos para o capital, alienando-as da possibilidade de serem sujeitos produtores, históricos, criadores.

Os pais, por sua vez, não reproduzem essa visão por serem perversos, mas por estarem imersos em uma realidade que os distancia da essência do que provoca as desigualdades sociais, que os impede de perceber que a educação é produto “das relações entre as classes sociais e busca, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emerge” (FRIGOTTO, 2015, p. 217), fazendo com que eles apenas enxerguem a educação como um meio

de saída individual de sua condição social, deixando, em um plano menor, o desenvolvimento de vários aspectos que vão além da cognição.

Analisando as significações de que estão imbuídas as falas dos sujeitos participantes, necessário se faz retomar a crítica marxista ao fetichismo da individualidade, quando é perceptível que as determinações do Estado capitalista estão presentes no ideário social, de modo que suas escolhas são guiadas pelas circunstâncias preestabelecidas, no que se refere às convicções acerca da qualidade do público e do privado, da educação infantil, dentre outros aspectos analisados.

Nessa mesma direção, é notório que as escolhas estão no contexto de uma tomada de decisão dos sujeitos que procuram fugir dessa realidade preestabelecida, a saber, a situação de propensão ao tráfico de drogas e sentimento de insegurança presentes no cotidiano do bairro, que colocariam os filhos desses sujeitos na condição apenas de reprodutores da sociedade.

No entanto, a análise dialética permite perceber que, ao mesmo tempo em que os sujeitos são levados a um determinado modo de pensar de acordo com o tipo de Estado ao qual estão inseridos, esses mesmos sujeitos apresentam momentos de consciência de sua condição social e procuram uma maneira viável de mudá-la, mesmo atendendo alienadamente aos mecanismos de consenso desse Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os mecanismos de privatização ou de mercantilização da educação, aqui, especialmente da educação infantil, descortina-se a matriz que provoca o exacerbado fascínio pela lógica do mercado: a essência burguesa do Estado.

O Estado capitalista foi constituído a partir de fragmentos fundamentais, que estão enraizados na sua essência. A partir do século XVII, herdou de Locke a concepção de propriedade privada como desígnio divino e fruto do trabalho daquele que tira o objeto de seu estado natural e assim toma sua posse; de Hobbes, a força reguladora e a imposição da ordem com aparência de proteção; de Rousseau, o contrato social (ou sua aparência). No século XVIII, de Adam Smith e seus contemporâneos, herdou a interferência mínima na economia, a legitimação de privilégios da classe dominante, a acumulação desenfreada e a ojeriza aos pobres.

Dessa base se origina a lógica que domina a sociedade capitalista e é reproduzida na educação. É dela o alicerce da defesa inescrupulosa da propriedade privada, o fio condutor do individualismo, da reificação das relações sociais, da alienação dos sujeitos, do culto ao deus mercado.

É esse princípio o aliado da dependência dos países da América Latina, especialmente do Brasil. A ele está sujeita a economia, a cultura e a educação da periferia do mundo. Por ele se concretiza a subalternidade, a desigualdade social, o conformismo. Entretanto, também é do incômodo que tudo isso provoca que nasce a contradição e a capacidade humana de construir e reconstruir a história.

Karl Marx mostrou à humanidade, com sua capacidade sem precedentes de compreender a sociedade burguesa, que as relações sociais reproduzem as relações de produção, e é a partir dessa premissa que a sociedade é conduzida, mas não sem contradição. Não sem que os sujeitos possam se organizar e reagir.

Porém, a reação e a resistência necessitam da tomada de consciência e do reconhecimento dos sujeitos enquanto pertencentes a uma classe. Não havendo a consciência, há o envolvimento alienado na exploração realizada

pelo capital, há o desejo do dominado pelo que vem do dominante, há o fetichismo pela mercadoria, há a reificação do humano.

Foi compreendido por Antonio Gramsci que o processo de alienação e de conformação das classes não se dá somente pela força, pois o Estado, para manter sua aparência de garantidor de direitos, proteger a propriedade privada e manter os privilégios da burguesia, precisa ceder a reivindicações e fazer com que sua aparência seja entendida como essência. Figurando assim o Estado como ambiente privilegiado para a luta de classes, mas com desequilíbrio de forças, que atua por coerção e por consenso.

É nesse entendimento sobre a atuação do Estado, sobretudo em torno da construção de consensos, que foi analisado o processo de mercantilização da educação infantil, tomando como exemplo o município de Campina Grande, no estado da Paraíba. Processo este que está vinculado à matriz burguesa do Estado capitalista e ao capitalismo dependente que caracteriza o Brasil, tornando a educação igualmente dependente e, por consequência, transformada em mercadoria.

A história revela, sem surpresas diante de uma análise crítica, que a educação pública no Brasil é oriunda da relação entre o público e o privado. E, como não poderia ser diferente, tendo em vista os moldes do Estado brasileiro, já mencionados anteriormente, com vantagem para o incentivo estatal ao crescimento da rede privada.

Mesmo sendo declarada como direito público na Constituição de 1988, e admitidas as cedências do Estado na ampliação do atendimento educacional ao longo dos anos, a educação ainda reflete as ações hegemônicas da classe dominante, com finalidades diferentes quando considerada a classe social do público atendido.

Um exemplo está na história da educação infantil, que teve na creche e na pré-escola uma clara diferença entre a educação oferecida para as crianças pobres e a oferecida às crianças da elite.

A cisão histórica entre creche e pré-escola foi caracterizada como uma cisão entre classes sociais. Uma segregação legitimada pelas ações do Estado que, mesmo quando tratou do caráter educativo da creche, não resolveu seu viés assistencialista, oferecendo às crianças pobres uma instituição

compensatória de suas possíveis carências, estigmatizando os sujeitos que da creche eram público alvo.

Os jardins de infância surgiram no ambiente privilegiado do setor privado mercantil, oferecidos às crianças da elite. Ainda assim, quando esse atendimento foi expandido para os pobres, através de projetos de pré-escola de massa, a exemplo do Projeto Casulo, igualmente foram enquadrados em propostas simplificadas, quiçá precárias, de atendimento.

Dessa forma, o Estado deixou na educação infantil marcas que vão além dos estigmas da escola pública de maneira geral. Figurando como a periferia do sistema educacional, sobretudo em se tratando de creches. O que pode ser percebido, inclusive, no número de matrículas, nas políticas e no ideário social.

O percurso da educação infantil no município de Campina Grande revela que o contexto local reflete o que foi construído para essa etapa da Educação Básica no contexto nacional. Carregando em sua trajetória as ações filantrópicas, os Clubes de Mães, a institucionalização e também a mercantilização.

Diante de uma expansão que data da mesma época da expansão das creches em contexto nacional, Campina Grande tem um reconhecido pioneirismo no que tange ao atendimento educacional à primeira infância, pois, em muitos outros municípios brasileiros esse processo se deu de forma mais lenta, inclusive no que se refere ao processo de municipalização.

Porém, é também precoce o seu processo de mercantilização no que se refere ao número de matrículas da educação infantil da rede privada em detrimento da rede pública, tendo sido iniciado antes mesmo de algumas capitais, incluindo João Pessoa, capital da Paraíba.

Com esse cenário, além da contextualização dos dados de matrícula, foi necessário também ouvir alguns sujeitos envolvidos no fenômeno da predominância de matrículas na rede privada de ensino, o que revelou outros aspectos além dos já analisados a partir da reflexão teórica e dos dados quantitativos.

Os sujeitos são pais de crianças em idade pré-escolar, matriculadas em uma escola da rede privada de ensino, situada em um bairro periférico do município. Sujeitos que revelaram suas motivações pela matrícula na rede privada.

Algumas das motivações declaradas confirmaram o que já era esperado enquanto esta pesquisa ainda figurava como projeto, revelando que o consenso em torno da lógica mercadológica se faz presente na fala dos sujeitos e reiterando o caráter educativo do mercado; enquanto outras trazem uma reflexão em torno das particularidades da educação infantil em relação às demais etapas da Educação Básica, mas que também apresentam vínculo com o caráter regulador do Estado.

Convém salientar que, mesmo com o avançar dos estudos sobre a educação de crianças, muitas das concepções de criança, infância, creche e educação infantil presentes nas falas dos pais entrevistados refletem a construção e o enraizamento histórico de termos frequentemente utilizados nos primórdios desse atendimento e que se esperava superados, uma vez que esses termos traduzem muito do que educadores e estudiosos da área, além de movimentos sociais envolvidos na luta pelos direitos das crianças, persistem em combater.

Cabe, ainda, atentar ao fato de que, diante das falas analisadas, a educação infantil não escapa aos interesses que o capital lança sobre a educação de modo geral. E que a formação humana, o desenvolvimento integral das crianças, as brincadeiras e a ludicidade praticamente não foram mencionados como aspectos importantes. O que traduz que, para as famílias, a importância da educação infantil está na escolarização, na alfabetização, no aprendizado técnico, para atender a demanda do mercado.

Nesse cenário, a fala dos pais evidencia que, apesar de pertencerem à periferia, não demonstram motivação em reivindicar ao Estado a educação infantil enquanto direito social, além de estarem convencidos de que a educação oferecida pela rede privada, ou seja, o direito efetivado na relação de compra e venda, bem ao modo burguês, é a melhor. Prova da eficiência das estratégias de convencimento, como afirma Poulantzas, dessa condensação de correlações de forças que é o Estado.

Essa situação de dormência e acomodação da classe subalterna permite que o Estado permaneça no conforto de sua omissão, colaborando para que, cada dia mais, seja o mercado o senhor de todas as coisas, inclusive e, sobretudo, dos humanos reificados, ou seja, das coisas humanas.

Contudo, há que se retomar uma categoria importante e fundamental ao pensamento crítico: a contradição. Pois, mesmo diante de uma educação visivelmente dependente do capital, na qual os sujeitos, apesar de suas particularidades, reproduzem a ideologia dominante, não se pode negar à criticidade o seu importante papel de expor os resultados de um perene processo de dominação capitalista, buscando a superação do mesmo.

Nesse sentido, é urgente e necessário o reconhecimento dos sujeitos enquanto pertencentes a uma classe que se encontra em situação de inferioridade; a organização dessa classe e o seu poder de reação. Pois, sem luta, não há mudança.

Dessa forma, as reflexões e os resultados apresentados nesta pesquisa não só pretendem uma análise dos fatos, como também sugerem a tomada de consciência e motivação para que a religião criada e fortalecida em torno do deus mercado, seja pelos sujeitos históricos superada, na direção da construção de uma educação infantil e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, da mesma forma que o Estado herdou dos pensadores burgueses e liberais os fragmentos que constituem a sua essência mercantil e desumana, a classe subalterna deve se valer da herança dos grandes pensadores críticos.

Sobretudo, a classe subalterna brasileira, necessita vivenciar o momento da reconstrução de sua história, compreendendo suas particularidades no sistema capitalista, resgatando o pensamento de Florestan Fernandes que, em seu entendimento crítico e trabalho autoral, conseguiu explorar, analisar e definir o capitalismo dependente, que torna igualmente dependente tudo o que toca. E, principalmente, se debruçar na herança deixada por Antonio Gramsci, que permite a compreensão da consciência, da guerra de posição, da capacidade de organização intelectual e da busca de uma nova hegemonia oriunda dos ideais da classe subalterna e não do mercado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et al. *Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*. Relatório de pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

AGUIAR, Wanda M. J.; SOARES, Júlio R., MACHADO, Virgínia C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.

ALAYÓN, N. *Assistência e Assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza?* São Paulo: Cortez, 1995.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDREA FILHO, Odilon et al. *Creches*. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Inquéritos sobre as instituições de proteção à maternidade e à infância*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952.

APPLE, M. W. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BIANCHI, A.; ALIAGA; L. Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 17-36.

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V. 24, nº 3, pp. 557-575, set./dez. 2008

BRASIL. (Constituição). *Constituições do Brasil: de 1824, 1892, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações*. Brasília. Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

_____. (Constituição). *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/compilado.htm>. Acesso em: 21/09/2017.

_____. *Emenda Constitucional nº1, de 17 de outubro de 1969*. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 28/09/2017.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. *Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____*Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02/08/2017.

_____*Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004.* Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 02/08/2017.

_____*Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.* Brasília, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 02/08/2017.

_____*Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.* Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 02/08/2017.

_____*Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado.* Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério de Administração e Reforma do Estado, 1995.

_____*Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.* Fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 08/03/2017.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*. 2005, vol.26, n.92, pp.777-798.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

CAMPINA GRANDE. *Lei nº 6.050, de 22 de junho de 2015.* Aprova o Plano Municipal de Educação – PME – e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Campina Grande: Semanário Oficial, nº 2.420, 22 a 26 de junho de 2015.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, V. 36, nº 127, p.87-128, jan. / abr. 2006.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. Campinas: Papyrus, 1988.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHOMSKY, N. *O lucro ou as pessoas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças*. Rio de Janeiro, Companhia de Freud: 2005.

_____. *O Divino Mercado*. Rio de Janeiro, Companhia de Freud: 2007.

ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FEITOSA, A. *A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente*. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. Diretrizes e bases: conciliação aberta. *Revista Universidade e Sociedade*. V. 1, nº 1. São Paulo, ANDES, 1992.

FILIPIM, Priscila V. S.; ROSSI, Edinéia R.; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à Obrigatoriedade de ensino (1875-2013). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v.17, n.2 [72], p.605-620, abr.- jun., 2017.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador. V. 6, n. 1, pp. 48-59, jun. 2014.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade. Campinas*. V. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, ano 13, n. 20, 2015.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*. V. 16, nº 46, jan.-abr. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. V. 1, nº 1, pp. 45-60. 2003.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOMES, Cláudia. *Em Busca do Consenso: Radicalidade democrática e afirmação de direitos. Tendências contemporâneas no Serviço Social*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014. v.3.

_____. *Cartas do cárcere*, vol. 2. HENRIQUES, L. S. (Trad.); COUTINHO, C. N.; HENRIQUES, L. S. (orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOBBSBAWN, Erick. *A era do capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Devem os pobres se organizar. In: *Ensaios de Opinião*. VI. 2, nº 7. Rio de Janeiro, 1978.

KISHIMOTO, Tizuko M. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUZA, Cinthia Pereira (Org.). *História da Educação. Processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.

KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 1987

KUHLMANN JR, Moisés; FERNANDES, Fabiana S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre F.; MOMM, Caroline M. *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. *Histórias da educação infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, Vol.14 - ANPEd, 2000.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil*. São Paulo: Editora Vozes, 2006.

MACÊDO, Lenilda C. de. *Práticas de cuidado e educação da criança de 0 a 2 anos na creche: novos olhares*. 2005. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2005.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. São Paulo: Edipro, 2001.

MARCILIO, Maria L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016.

MARTINS, André S. *Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo*. 2007. 284 f. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. 2007.

MARX, Karl. *A questão judaica*. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1: o processo de produção do capital. ENDERLE, R. (Trad.). São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo, Escriba, 1968.

MELO, Naara Q. *Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: da declaração do direito à obrigatoriedade da matrícula*. 2014. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

MORAES, Ricardo Q. A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente. *Revista de informação legislativa*. Ano 51, nº 204, out-dez de 2014.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação da educação infantil e o ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*. V. 41, nº 142. Jan. – Abr., 2011.

NETTO, José P. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão do direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 16/08/2017.

OLIVEIRA, Romualdo. P. de. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo. P. de & ADRIÃO, Tereza. *Gestão, financiamento e direito à educação – Análise da Constituição Federal e da LDB*. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, G.; VASQUEZ, D. Florestan Fernandes e o capitalismo dependente: elementos para a interpretação do Brasil. *Revista Oikos*. Rio de Janeiro. Vol. 9, nº 1. 2010, pp 137-160.

OLIVEIRA, Zilma R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, J. M. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 37, nº. 134, p.133-152, jan.- mar. 2016.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, O Poder, O Socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Plano Municipal de Educação: documento-base. Campina Grande, 2015. Digitado. 113 f.

RODRIGUES, J. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, p. 7-40, julho/1999.

_____. *É de pequeno que se torce o pepino: criança negra, casa e escola*; relatório. São Paulo: FCC/FAESP, 1994. (Relatório de Pesquisa).

_____. O Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil – O caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*, nº 51. P. 73-79, 1984.

_____. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, p. 25 – 63, março, 2002.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento púnico à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Demerval. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). *A Escola Pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Política educacional brasileira: limites e perspectivas*. Revista de Educação. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho. 2008.

SGUISARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações*. São Paulo: Editora Saraiva, 1996.

SOUSA, Ana M. C. *Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas: Papirus, 2000.

TROTSKY, Leon. *A Revolução Permanente*. São Paulo: Expressão Popular, 1929.

VIEIRA, Livia M. F., A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da Conae 2010. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010.

_____. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016.

XIMENES, Salomão B. *Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica*. 2014. 424f. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

APÊNDICE A – Questões de pesquisa

- 1) Com que idade a sua criança entrou na escola/creche?
- 2) Por qual motivo você matriculou a sua criança na educação infantil?
- 3) Na sua opinião, qual a importância da educação infantil para a sua criança?
- 4) Por que você escolheu esta instituição?
- 5) Você conhece as creches e pré-escolas públicas do bairro?
- 6) Você procurou vagas nas pré-escolas públicas antes de matricular a sua criança nesta instituição?
- 7) Em caso afirmativo, qual motivo de não ter matriculado a sua criança na creche/pré-escola pública?
- 8) Em caso negativo, qual o motivo de não ter procurado as creches/pré-escolas públicas do bairro?
- 9) Caso você não encontrasse vaga na creche/pré-escola pública, acionaria o poder público para reivindicar o seu direito e da sua criança?
- 10) Em sua opinião, como seria uma creche/pré-escola de qualidade?
- 11) Em sua opinião, a creche/pré-escola de melhor qualidade é a creche pública ou a creche privada? Por quê?
- 12) Se você pudesse escolher a melhor creche/pré-escola da cidade para matricular a sua criança, qual seria essa instituição (citar o nome)? Por quê?