



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação

Faculdade de Educação

**O financiamento da Educação Infantil e dilemas estruturais
do Brasil: classe, raça e capitalismo dependente**

Débora Sabina da Silva Geraldo

Rio de Janeiro

2023

Débora Sabina da Silva Geraldo

**O financiamento da Educação Infantil e dilemas estruturais do
Brasil: classe, raça e capitalismo dependente**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

Rio de Janeiro

2023

CIP - Catalogação na Publicação

G354f Geraldo, Débora Sabina da Silva
O financiamento da Educação Infantil e dilemas estruturais do Brasil: classe, raça e capitalismo dependente / Débora Sabina da Silva Geraldo. -- Rio de Janeiro, 2023.
225 f.

Orientador: Roberto Leher.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2023.

1. Financiamento. 2. Educação infantil. 3. Raça. 4. Classe. 5. Capitalismo dependente. I. Leher, Roberto, orient. II. Título.



PPGE/UFRJ
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Aos 12 dias do mês de janeiro de 2023, às 14:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada **"O financiamento da Educação Infantil e dilemas estruturais do Brasil: classe, raça e capitalismo dependente"** de autoria da doutoranda **Debora Sabina da Silva Geraldo** (participação por videoconferência), turma 2018 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo Professor Prof. Dr. Roberto Leher (UFRJ), Prof. Dr. Fábio Araújo de Souza (UFRJ), Profa. Dra. Cláudia Miranda (UNIRIO), Profa. Dra. Andreia Gomes da Cruz (UFRRJ) e Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO) todos por videoconferência, considerou o trabalho:

Aprovado(a) Aprovado(a) com recomendações de reformulação
 Reprovado(a)

Destaca a relevância, a amplitude e a originalidade do tema de pesquisa, uma problemática crucial para a educação básica. Ressalta a relevância da base empírica do estudo e recomenda a publicação na forma de artigos e de outras formas de publicização do trabalho.

Eu, Roberto Leher, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, representando todos os membros da Banca Examinadora.

gov.br

Documento assinado digitalmente

ROBERTO LEHER

Data: 13/01/2023 08:30:36-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

ASSINATURA DO PRESIDENTE: _____

AGRADECIMENTO

Agradecer carrega a complexidade da vida e a impossibilidade de mensurar cada atravessamento. Este é o momento da tese escrito com lágrimas, que retomam vivências durante os anos de doutorado. Foram muitos abraços, momentos de alegria, diálogos, aprendizagens, presenças e ausências com amigos e familiares, luto pelo falecimento da minha mãe e luta pela sobrevivência.

À Deus, à minha mãe Maria Georgina (*in memoriam*) e ao meu pai Evandro, que em meio às dificuldades me fizeram ser quem sou e se orgulharam do meu percurso profissional e acadêmico. Aos irmãos Maria Eduarda, Eduardo, Ester, Thiago, à minha sobrinha/filha Maria Cecília e à madrastra Vanessa. Ao meu companheiro Celso, à Bruna, Dona Sônia, Seu Celso, Flávio e Violeta. A todos da família Silva e da família Geraldo que compartilharam a construção da minha trajetória, todo amor e carinho. Dedico aos familiares a reflexão da tese, desejosa que as próximas gerações tenham uma vida melhor e seus direitos garantidos não só em leis, mas também nas relações sociais.

Ao Roberto Leher, que tive a alegria de ter como orientador desde a graduação, declaro a admiração por sua luta incessante pela sociedade justa e igualitária. Agradeço todo afeto e conhecimento compartilhado e cada incentivo em meio à tentativa de desistência.

A todos os professores e alunos do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – COLEMARX – da Universidade Federal do Rio de Janeiro que convivo desde 2011 e que foram essenciais para a ampliação de conhecimento crítico sobre a realidade. Em especial à Vânia Motta que esteve muito presente na construção inicial da tese.

Aos professores Patrícia Corsino e Fábio Souza que participaram da banca de qualificação da tese e deram sugestões produtivas impulsionando avanços qualitativos. Aos professores Andreia Cruz, Cláudia Miranda, Fábio Souza e Maria Fernanda Nunes, por serem parte da banca examinadora da Tese e pelas reflexões tecidas com imensas contribuições.

À Solange Rosa, profissional extremamente atenciosa e essencial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aos profissionais do Colégio Pedro II pela luta por uma educação com qualidade e por todo afeto recebido, principalmente nos últimos anos. Em especial à

Tatiane Fernandes e à Liana, que estiveram mais próximas nos momentos pessoais mais difíceis.

À Magda, Tainá, Rita, Fábio, Angélica, Marcelle, Dani, Rogério e Fabrício pela amizade.

... à medida que amadurecem, nossas lutas produzem novas ideias, novas questões e novos campos nos quais nos engajamos na busca pela liberdade.

(Angela Davis, 2018)

RESUMO

A presente tese analisa o financiamento da Educação Infantil no Brasil considerando sua condição de país capitalista dependente, com relações classistas e racistas reprodutoras das desigualdades sociais. Sem abandonar o conceito de classe, dialogamos com os estudos da interseccionalidade no exame das políticas de financiamento relacionadas aos dilemas sociais, tendo como referencial Collins, 2021. O método de pesquisa está referenciado no materialismo histórico-dialético (Kosik, 1976; Marx, 2012; Ferraro, 2012). Como referenciais teóricos principais, destaca a contribuição de (Marx 2012) para pensar as lutas de classes, a exploração dos trabalhadores e a desigualdade social. A particularidade do capitalismo dependente e da heteronomia cultural é discutida a partir de Florestan Fernandes (1976; 1968), Leher (2018) e Katia Lima (2017). Sobre raça, racismo estrutural e relações capitalistas, a base teórica está em Marx (2014), Almeida (2021), Florestan (2007), Kátia Lima (2017), Abdias do Nascimento (2016), Quijano (2005), Eurico (2020) e González (2021). Com Sader (2014), Chauí (2004), Almeida (2021), Pachukanis (2017), Santos (2021) e Boschetti (2018), analisamos o Estado e seus nexos com as classes sociais. Em Gramsci (2000; 2011), Semeraro (1999) e Liguori (2007) há a percepção do Estado de modo ampliado e suas ações em meio às disputas de hegemonia. Com Brettas (2020) analisamos o fundo público e sua apropriação pelas frações burguesas dominantes.

Examina historicamente o investimento público para atender crianças nos períodos da Colônia, do Império e da República e os tipos de instituições de acordo com as classes e raça e a percepção sobre a infância (Philippe Ariés, 2006; Krammer, 1987; Gélis, 1991; Andrade, 2010; Oliveira, 2010). Para compreender influências e peculiaridades do Brasil, consideramos as pesquisas de Rizzini e Rizzini (2004), Fávero (2000), Romannelli, (1978), Luz (2016) e Costa (2013). Tratamos da educação das crianças no período republicano, destacando tensões vinculadas aos recursos públicos e políticas públicas, às construções e disputas em torno de legislações e direito das crianças, às concepções de educação para as crianças pequenas, às discontinuidades de políticas, ao tipo de instituições e perspectivas de acordo com a classe e ao papel do Estado. A análise foi referenciada em documentos oficiais e em Kramer (1987), Gomes (2002), Rizzini (2018), Rizzini e Rizzini (2004), Gomes (2022), Rosemberg (1992) e Nazario (2010).

Focaliza, de modo sistemático, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, sempre em conexão com a situação social das crianças marcadas por múltiplas privações de acordo com a raça/cor – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2020;2022), Rebouças et. al (2022), Kac (2021), Levy (2022), Rizzini, Vale e Couto (2020). Coloca em relevo a análise do acesso das crianças à educação infantil considerando critérios de raça/cor com dados da Fineduca (2021) e, especificamente o Fundeb com Geraldo (2016), Campos et. al (2006), MIEIB (2018), Nunes e Falciano (2022), Undime (2018), Baptista (2020), Leher (2019), Santos (2019), Montano et.al (2021) e Souza (2021).

Propugna que o financiamento para a Educação infantil não é somente uma questão técnica e não é neutro, visto que se encontra imerso na sociedade classista e racista e, por isso, há a necessidade de luta dos movimentos sociais contra a lógica de financiamento que perdura ao longo da história com poucos recursos e com perdas advindas do envio de verbas para instituições privadas. Concluiu-se que o fundo público precisa ser direcionado urgentemente para ações intersetoriais que possam promover a melhoria de vida da população e promover a reparação histórica, com políticas que combatam as desigualdades. Para isso, torna-se importante que o financiamento para a educação infantil seja em proporções que possam promover a universalização do acesso e da qualidade socialmente referenciada de instituições públicas e laicas. Na luta contra as privações vividas historicamente pelo povo negro, torna-se urgente pensar a arrecadação e o uso do fundo público com uma outra hegemonia, que seja antirracista e anticapitalista.

Palavras-chave: financiamento; educação infantil; raça; classe; capitalismo dependente

ABSTRACT

This thesis analyzes the financing of Early Childhood Education in Brazil considering its condition as a dependent capitalist country, with classist and racist relations that reproduce social inequalities. Without abandoning the concept of class, we dialogue with intersectionality studies in examining financing policies related to social dilemmas, using Collins, 2021 as a reference. The research method is referenced in historical-dialectical materialism (Kosik, 1976; Marx, 2012; Ferraro, 2012). As main theoretical references, it highlights the contribution of (Marx 2012) to thinking about class struggles, the exploitation of workers and social inequality. The particularity of dependent capitalism and cultural heteronomy is discussed from Florestan Fernandes (1976; 1968), Leher (2018) and Katia Lima (2017). With regard to race, structural racism and capitalist relations, our theoretical foundation is based on Marx (2014), Almeida (2021), Florestan (2007), Kátia Lima (2017), Abdias do Nascimento (2016), Quijano (2005), Eurico (2020) and González (2021). With Sader (2014), Chauí (2004), Almeida (2021), Pachukanis (2017), Santos (2021) and Boschetti (2018), we analyze the State and its links with social classes. In Gramsci (2000;2011), Semeraro (1999) and Liguori (2007) there is the perception of the State in an expanded way and its actions in the midst of hegemony disputes. With Brettas (2020) we analyze the public fund and its appropriation by the dominant bourgeois fractions.

It historically examines public investment to assist children in the Colony, Empire and Republic periods and the types of institutions according to class and race and the perception of childhood (Philippe Ariés, 2006; Krammer, 1987; Gélis, 1991; Andrade, 2010; Oliveira, 2010). To understand influences and peculiarities of Brazil, we consider the research of Rizzini and Rizzini (2004), Fávero (2000), Romannelli, (1978), Luz (2016) and Costa (2013). We deal with children's education in the republican period, highlighting tensions linked to public resources and public policies, constructions and disputes around legislation and children's rights, conceptions of education for young children, policy discontinuities, the type of institutions and perspectives according to class and the role of the State. The analysis was referenced in official documents and in Kramer (1987), Gomes (2002), Rizzini (2018), Rizzini and Rizzini (2004), Gomes (2022), Rosemberg (1992) and Nazario (2010).

It systematically focuses on the 1988 Federal Constitution, the 1990 Statute of Children and Adolescents and the 1996 Law of Guidelines and Bases for Education, always in connection with the social situation of children marked by multiple deprivations according to the race/color – Brazilian Institute of Geography and Statistics, IBGE (2020;2022), Rebouças et. al (2022), Kac (2021), Levy (2022), Rizzini, Vale and Couto (2020). It highlights the analysis of children's access to early childhood education considering race/color criteria with data from Fineduca (2021) and, specifically, Fundeb with Geraldo (2016), Campos et. al (2006), MIEIB (2018), Nunes and Falciano (2022), Undime (2018), Baptista (2020), Leher (2019), Santos (2019), Montano et.al (2021) and Souza (2021).

It argues that financing for early childhood education is not just a technical issue and is not neutral, since it is immersed in a classist and racist society and, therefore, there is a need for social movements to fight against the logic of financing that has lasted throughout history with meager resources and with losses arising from sending funds to private institutions. It was concluded that the public fund urgently needs to be directed towards intersectoral actions that can promote the improvement of the population's life and promote historical reparation, with policies that combat inequalities. For this, it is important that funding for early childhood education be in proportions that can promote the universal access and socially referenced quality of public and secular institutions. In the fight against the deprivations historically experienced by black people, it becomes urgent to think about the collection and use of public funds with another hegemony, one that is anti-racist and anti-capitalist.

Keywords: financing; child education; race; class; dependent capitalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

DCNr – Departamento Nacional da Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CAQ - Custo Aluno-qualidade

CAQi – Custo Aluno-qualidade Inicial

EI – Educação Infantil

FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-estar do Menor

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil

SAM – Serviço de Assistência aos Menores

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Quantidade de trabalhos do GT 7 “Educação de crianças de 0 a 6 anos” que incidem sobre financiamento e parceria público-privada, publicados entre os anos de 2000 e 2021p. 36
- Figura 2 – Pessoas de 5 a 17 anos de idade em situação de trabalho infantil, na população de 5 a 17 anos de idade (%)p. 137
- Figura 3 – Distribuição das pessoas de 5 a 17 anos de idade, total e em situação de trabalho infantil, segundo as categorias selecionadas (%)p. 138
- Figura 4 – Pessoas de 5 a 17 anos de idade que realizavam atividades econômicas e residiam em domicílios que possuíam renda oriunda de benefícios do Programa Bolsa Família ou BPC/LOAS (%)p. 139
- Figura 5 – Tendências na taxa de risco para mortalidade em crianças menores de 5 anos por ano civilp. 141
- Figura 6 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por tipo de esgotamento sanitário do domicílio para o Brasil e segundo macrorregiões. Brasil, 2019.p.143
- Figura 7 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por forma de abastecimento de água no domicílio para o Brasil e segundo macrorregiões. Brasil, 2019.....p.143
- Figura 8 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por existência de serviço de coleta do lixo no domicílio para o Brasil e segundo macrorregiões. Brasil, 2019..... p.144
- Figura 9 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por existência de rede de energia elétrica para o Brasil e segundo macrorregiões. Brasil, 2019..... p.145
- Figura 10 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por classificação da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar para o Brasil e segundo macrorregiões. Brasil, 2019.....p. 146

Figura 11 – Frequência de domicílios e crianças menores de 5 anos por classificação da Escala Brasileira de Insegurança alimentar e segundo cor ou raça. Brasil, 2019.....	p. 147
Figura 12 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por quintos do Indicador Econômico Nacional segundo macrorregiões. Brasil, 2019.....	p.148
Figura 13 – Taxa de desocupação e taxa composta de subutilização, segundo os níveis de instrução. 2021.....	p.151
Figura 14 – Rendimento médio domiciliar <i>per capita</i> (R\$)	p.152
Figura 15 - Pessoas com rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i> abaixo de pobreza (%). 2021.....	p. 152
Figura 16 – Número de Matrículas de Creche e Pré-escola, Brasil – 1998 e 2007 a 2019.....	p. 153
Figura 17 – População de 0 a 3 anos, taxa de atendimento educacional e expansão necessária por região, UF, nível de renda, raça/cor e área de localidade, Brasil – 2019.....	p. 154
Figura 18 – População de 4 e 5 anos, taxa de atendimento educacional e expansão necessária por região, UF, nível de renda, raça/cor e área da localidade, Brasil – 2019.....	p. 156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA SOCIEDADE BRASILEIRA: RELAÇÕES CLASSISTAS E RACISTAS NO CAPITALISMO DEPENDENTE	42
CAPÍTULO 2 - O FINANCIAMENTO PÚBLICO PARA INSTITUIÇÕES COM CRIANÇAS PEQUENAS NA COLÔNIA E IMPÉRIO: A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E RELAÇÕES CONJUNTURAIS	83
2.1 As perspectivas europeias que influenciaram a educação brasileira	84
2.2 Dilemas da institucionalização das crianças na Colônia e Império	96
CAPÍTULO 3 - O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DISPUTAS NO PERÍODO REPUBLICANO	112
3.1 As disputas na sociedade civil e política	112
3.2 O financiamento da Educação Infantil após a criação do Fundeb: dilemas entre investimento público em instituições públicas e privadas; o acesso de negros e pobres; disputas na	

sociedade civil e política pelo financiamento	133
3.2.1 A primeira infância na encruzilhada dos direitos e das privações múltiplas	134
3.2.2 Atendimento à infância	153
3.2.3 O financiamento da Educação Infantil no contexto do FUNDEB: caminhos da verba pública e disputas na sociedade civil e política	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS PARA A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTRATÉGIAS DE LUTA PARA A EMANCIPAÇÃO DA INFÂNCIA	184
REFERÊNCIAS	189
ANEXOS	
ANEXO A - ESTADO DO CONHECIMENTO NA ÍNTEGRA TENDO COMO REFERÊNCIA AS PRODUÇÕES DA ANPED	207

INTRODUÇÃO

As contradições do capitalismo dependente¹ no campo educacional são profundas, reconfigurando as condições de vida da classe trabalhadora de forma concreta: assumem feições em que classe, raça, gênero e territorialidade, conformam uma realidade persistente, pois estruturada pelas particularidades da iníqua divisão de classes na formação econômico-social brasileira. Na segunda década do século XXI, a universalização da educação infantil – EI - ainda é um dos grandes desafios. Conforme os indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP² -, a creche está longe da universalização. Acreditamos que o problema não se restringe ao acesso, posto que muitas crianças pequenas frequentam creches sem especificidades educacionais, arranjos domésticos improvisados, ambientes inapropriados diversos e lugares não regulamentados com trabalhadores sem formação pertinente. O mesmo acontece, embora com outras particularidades, em pré-escolas.

O direito à EI é tardio no Brasil (se compararmos com as outras etapas da educação básica), especialmente como parte do direito de todos à educação desde o nascimento, resultante da Constituição Federal de 1988. Com a Emenda Constitucional nº 59 (EC 59) de 2009, a escolaridade passa a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos e a frequência à pré-escola passa a ser obrigatória. Para as crianças de 0 a 3 anos, embora a frequência seja uma opção da família, é dever do Estado atender à demanda. O caráter tardio e incompleto do direito à educação infantil perpassa toda a problemática da pesquisa de tese, vinculado ao *modus operandi* do Estado.

A investigação sobre o tema objetiva coligir, analisar, compreender e explicar as políticas públicas para a educação infantil, com ênfase no financiamento, por ser esse o fundamento objetivo da materialização do dever do Estado. A investigação

¹ Segundo Florestan Fernandes (1976; 1968), na fase do capitalismo monopolista, os países ditos em desenvolvimento como o Brasil lograram forte expansão econômica – inclusive no setor industrial –, porém de modo subordinado frente às frações burguesas das nações hegemônicas. Embora parceiras e dependentes, as frações burguesas locais têm obtido condições excepcionais de acumulação, porém, através de brutais expropriações e não menos brutais taxas de exploração do trabalho, situação que leva os setores dominantes a manter fundamentos autocráticos, tais como os logrados na ditadura empresarial-militar.

² Segundo o *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020*, no ano de 2018 35,7% das crianças com idade de 0 a 3 anos foram atendidas nas creches. INEP, 3 Rel. Monitoramento.

considera as relações de forças que interferem no tipo de educação ofertada para crianças de diferentes classes sociais e no modo pelo qual o fundo público foi utilizado ao longo do período estudado. Compreendemos que a ampliação do uso do fundo público para a educação pública não resolverá por si só o dilema educacional, que reproduz as abissais desigualdades de acesso e permanência, entretanto, sem investimentos financeiros estatais expressos por lei e políticas que assegurem um real universalismo no acesso à educação infantil, as profundas desigualdades sociais (classe – raça – gênero – territorial) não serão superadas. Por isso, torna-se crucial a reflexão sobre o fundo público na luta por uma educação com qualidade socialmente referenciada para todos e pela ampliação do investimento financeiro na educação pública estatal.

A ampliação do financiamento com propósito de implementar políticas públicas educacionais estruturadas em instituições públicas, guiadas pela real universalização, é um dos elementos fundamentais na luta dos trabalhadores da educação. Esta luta compõe a agenda da classe trabalhadora, especialmente a partir do século XIX, como é possível depreender das pautas da Associação Internacional dos Trabalhadores, da Comuna de Paris, das revoluções do século XX e das lutas no Brasil como a Campanha em Defesa da Educação Pública liderada por Florestan Fernandes no início dos anos 1960, as experiências de alfabetização e conscientização com Paulo Freire, com as lutas dos profissionais da educação organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública nos anos 1980 e seguintes e com os coletivos negros, antirracistas destacando a desigualdade econômica e racial da educação brasileira.

Apesar da legislação contemporânea tratar todos como iguais, as medidas estatais não lograram superar o falso universalismo liberal: existem várias infâncias cindidas por classe e, concretamente por territórios, gênero e raça. Reexaminar o tema das políticas educacionais à luz da formação histórico-social em seus nexos com a EI, nesse sentido, é imperioso. As persistentes e estruturais divisões de classes e frações de classes ao longo dos séculos possuem como um de seus meios de reprodução a relação entre as políticas públicas e a EI. A impossibilidade do acesso à EI das crianças pertencentes aos estratos sociais mais explorados e expropriados forjou, historicamente, um dos pilares das brutais desigualdades educacionais verificadas no país até os dias de hoje. Por isso, focalizamos o financiamento da educação infantil com as interseccionalidades que estão intrínsecas, através de

análises sobre as relações capitalistas, classistas, legislações, aspectos jurídicos e econômicos, indissociáveis do racismo, pois são relações estruturais que perpassam as políticas estatais.

A perspectiva interseccional considera os cruzamentos de dilemas sociais variados e relações de poder. Ao pensar nas políticas públicas que colaboram para a existência das desigualdades sociais, a interseccionalidade permite adentrar a temática de forma ampla, em sua complexidade. “Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente.” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 15 – 16)

Por almejarmos uma sociedade com justiça social, torna-se importante romper com ideologias neoliberais que ocultam as diferenças sociais e buscar compreender aspectos estruturais que interferem “... em muitas das políticas públicas ... entre elas ... o desfinanciamento do ensino público ...” (Ib., p. 246). Ao realizar uma análise crítica sobre as relações sociais que permeiam as políticas de financiamento da educação infantil, almejamos compreender os aspectos estruturais que influenciam nas decisões de modo integrado.

Os problemas sociais, para serem superados, necessitam de soluções sociais, interseccionais, retirando o peso que recai sobre indivíduos com a ideologia meritocrática do esforço individual a partir de uma sociedade pressuposta como capaz de garantir igualdade de condições para que todos possam “competir pelo mérito”. Para romper com as desigualdades interseccionais é necessário considerar as questões estruturais.

[...] a ênfase da interseccionalidade nas relações de poder interseccionais, sobretudo como são refratadas pelos domínios do poder (domínios estruturais, disciplinares, culturais e interpessoais), recentra a atenção na educação como um campo de poder. A interseccionalidade resiste à pressão neoliberal para se concentrar nas causas individuais e pessoais da desigualdade social, mostrando que fatores estruturais estão em ação. (Ib., p. 240)

A base fundamental da desigualdade educacional e das relações assimétricas de poder na educação brasileira é a particularidade do capitalismo dependente que opera, simultaneamente, brutais expropriações, imensa exploração do trabalho, formas de divisão sexual do trabalho machistas e patriarcais e todo conjunto de práticas de classificação racial do povo brasileiro - com as consequentes

materialidades do colonialismo do poder e do eurocentrismo apontados por Quijano (2005) – que reproduzem e recriam o racismo que não é um fenômeno “comportamental” de indivíduos nas relações sociais, mas uma dimensão constituinte do capitalismo no país.

Conforme apontado, a educação infantil - constituída por pré-escola e creche - possui respaldo constitucional na contemporaneidade como primeira etapa da educação básica que busca desenvolver os indivíduos de modo integral. Seus maiores defensores ao longo da história brasileira são os movimentos sociais e profissionais da educação, que há muitas décadas disputam hegemonia na sociedade civil e política para que seus preceitos façam parte de marcos legais e possam materializar políticas públicas concretas, efetivas, direcionadas à infância. Cabe ressaltar que, apesar de todos esses avanços, o acesso ainda não foi universalizado e muitas crianças que têm acesso estão em espaços precários, muitos não regulamentados, outros conveniados e ainda persistem instituições com práticas assistencialistas e higienistas.

Apesar de haver determinação legal para a garantia do direito da criança pequena à educação infantil – com a afirmação do direito de todos estabelecido na Constituição Federal de 1988, especialmente no artigo 205 -, e da igualdade de acesso e permanência (artigo 206 da Constituição Federal de 1988), persistem grandes desafios em relação à garantia de acesso e permanência e envolvendo práticas assistencialistas (MEDEIROS E RODRIGUES, 2014).

[...] A maioria das instituições infantis públicas utiliza, no momento das matrículas das crianças pequenas, o critério do assistencialismo, ou seja, matriculam-se crianças que estão em situação economicamente desfavorável ou em situação de risco ... mantém a antiga concepção de que as instituições infantis surgem para cuidar ou zelar de crianças carentes, não olhando para o aspecto educacional, isto é, uma educação para todos. (Ib., p. 20 – 21)

Em que pese as interconexões entre o direito à educação e o direito à assistência social preconizadas pela Constituição, muitas prefeituras e mesmo as políticas estaduais e federais deslocam o tema da esfera educacional (afinal, estamos nos referindo a um direito constitucional à educação básica) para a esfera da assistência e, para a assistência mediada por um imenso aparato de instituições ditas assistências privadas. A perspectiva educativa é um dos aspectos relevantes na discussão sobre a natureza da educação infantil e é uma das expressões do direito

da criança à educação infantil, envolvendo currículo e as políticas públicas que interferem nas vivências. Pensamos como Flores e Albuquerque (2019):

[...] o tema qualidade se articula num complexo movimento, que envolve a efetivação do direito à oferta, a produção de indicadores que “regulem/orientem” os sistemas de ensino e as escolas, e por fim, a implementação de um processo regular de avaliação da qualidade em contexto como uma política nacionalmente coordenada, sem descuidar da necessidade políticas de equidade, de maneira a reduzir dívidas no acesso à educação para diferentes grupos de crianças de nossa população. *ib.*, p. 269)

Macêdo e Rodrigues (2018), ao realizarem pesquisa sobre políticas públicas voltadas à educação infantil em quatro municípios da Paraíba, demonstram que, apesar de haver aumento de vagas para as creches ao longo dos anos, ainda se torna evidente a precariedade no atendimento em muitas instituições.

Quanto à organização dos espaços dentro da escola 3 (75%) dos municípios adotam a organização por faixa etária e apenas 1 (25%), Poço José de Moura, que já havia informado que atende creche e pré-escola no campo, em instituições escolares, coloca em uma mesma turma, crianças de faixas etárias e níveis diferenciados. Percebe-se que o atendimento é sem qualidade, sem respeitar as singularidades e especificidades das crianças e, até mesmo sua vulnerabilidade física e psicológica por estarem em desenvolvimento. Ademais, percebe-se que o atendimento no campo é mais precarizado do que no contexto urbano, ou seja, as crianças do campo sofrem mais violação de seus direitos e mais exclusões de ordem social e política. (MACÊDO; RODRIGUES, 2018, p. 10)

Outra questão de extrema relevância – relacionada à opção da oferta privada - é a problemática do financiamento que possui particularidades no governo Bolsonaro, com as políticas que objetivam difundir os *vouchers* na EI (Leher, 2020; Sardinha e Leher, 2021). Desde o primeiro ano do governo do Bolsonaro, a temática dos *Vouchers* foi evidente. Em notícia de 18 de dezembro de 2019, o título era “Guedes quer criar voucher de matrícula em creches para crianças mais pobres. Segundo o ministro da economia, investimento público precisa se concentrar na infância.”, afirmando que seria um elemento importante para o primeiro ano do novo governo. Cabe destacar que esta ideia de política sempre teve um foco específico de público: as crianças pobres. Além disso, as indicações não enfatizam um elemento crucial que é a natureza e o caráter educacional da educação infantil.

Em 2019, foi apresentado ao Senado o Projeto de Lei nº 2.426 do Senador José Serra – integrante do Partido da Social-Democracia Brasileira, PSDB - com a seguinte Ementa: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para autorizar a instituição de programa de auxílio financeiro para famílias de baixa renda que não conseguirem matricular crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos de educação infantil”. Ao ser remetido para a Câmara dos Deputados este projeto foi relatado pelo deputado Luizão Goulart. Na prática, iria instituir a política dos *Vouchers* para famílias pobres matriculem as crianças na educação infantil. As modificações no PL que pretendiam ampliar a possibilidade de oferta de EI por organizações com fins lucrativos foram consideradas, corretamente, inconstitucionais. Segundo José Serra,

Com as recentes mudanças constitucionais e legais, temos um quadro positivo de maior destinação de recursos à educação infantil, o que possibilitará aumento de matrículas em creches. Ressalte-se que a Lei nº 14.113, de 2020, em obediência ao texto constitucional, veda a distribuição de recursos públicos a instituições de ensino com fins lucrativos, o que evidencia o óbice de constitucionalidade das duas Proposições sob nossa relatoria. (SERRA, 2019, p.9)

Entre idas e vindas de disputas envolvendo os *Vouchers*, em 2021 este discurso ganhou força novamente. Naquele ano, o governo do Bolsonaro criou a Medida Provisória nº 1.061 de 9 de agosto de 2021 que institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. No artigo 6º da seção IV, afirma-se que “O auxílio Criança Cidadã será concedido, para acesso da criança em tempo integral ou parcial, a creches, regulamentadas ou autorizadas que ofertem educação infantil, nos termos do regulamento.” (BRASIL, 2021). Para as crianças vulneráveis, houve a vinculação do programa bolsa família com os *Vouchers* para acessar instituições privadas de educação infantil. Desta forma, o governo de Bolsonaro foi buscando privatizar a educação de diversas maneiras, inclusive associando estes objetivos a Medidas Provisórias de programas que não tinham relação com o tema. Apesar de não ter sido incluído os vouchers no novo Fundeb – 2021 -, o governo também tentou introduzir alterações no texto legal para reservar verbas deste fundo para políticas de vouchers.

Estes intentos privatistas mobilizaram os setores da sociedade civil que são a favor do investimento nas instituições públicas estatais. Em nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped -, Coutinho, Siqueira

e Campos (2021) afirmaram que o GT 07 pensa a educação infantil como um direito, e por isso, o Estado deve garanti-lo; com base na perspectiva republicana, o processo de socialização das crianças deve se dar em instituições educacionais públicas; a educação infantil deve ter qualidade socialmente referenciada para todos, sem agir segundo regras do mercado; a política de *Vouchers* é contrária à ideia de democratização do acesso; a política de *Vouchers* distancia-se de uma perspectiva intersetorial de políticas e são um retrocesso à luta pelos direitos das crianças – pois tratam como mercadorias e resgatam propostas não formais.

A ofensiva do capital contra as instituições públicas de educação está em consonância aos projetos do atual governo Bolsonaro – vigente até 2022 -, com articulações de frações da classe dominante brasileira, estadunidense e de outros países, envolvendo grupos religiosos conservadores. No que tange ao elo com extrema direita dos Estados Unidos e a educação infantil, as propostas dos *Vouchers* ganharam destaque. A Lei nº 14.284/21, que institui o Auxílio Brasil, permite que o governo implemente os *Vouchers* na primeira etapa da educação básica. Com esta proposta, verbas públicas que deveriam ser investidas nas instituições públicas estatais, poderão ser usadas para ampliar a privatização da educação, acentuando as diferenças educacionais.

Desde 2020 o novo Fundeb também entrou em evidência, pois o prazo de vigência do primeiro Fundeb estava terminando. Frações da classe dominante e segmentos religiosos buscaram incluir o investimento do dinheiro público para instituições privadas com fins lucrativos. Apesar de terem derrotas neste processo, defensores dos *Vouchers* permaneceram na disputa. Em meio à guerra cultural e ao aprofundamento de relações neoliberais, o governo Bolsonaro “objetiva o financiamento de grupos privados, fundamentalistas religiosos, difusores do negacionismo científico, utilizando mão-de-obra precarizada e não sindicalizada de professores” (SARDINHA, LEHER, 2021, p.8). A proposta dos *Vouchers* utiliza recursos públicos a favor do capital e, por isso, torna-se importante a mobilização da sociedade em busca do fortalecimento da educação pública e do direcionamento da verba pública para instituições públicas estatais.

Ao analisar os aspectos legais, verificamos que na Constituição Federal de 1988, o acesso à educação Infantil é estabelecido como um direito da criança com idade entre zero anos e cinco anos e 11 meses e a responsabilidade pela oferta é

atribuída aos municípios (Art. 211, § 2º, CF). Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. A atuação dos municípios não é exclusiva, ela é prioritária, portanto, acreditamos que o dever de garantir este direito é do Estado e, por isso, é responsabilidade do conjunto dos entes empreender ações e esforços, inclusive orçamentários, para assegurá-lo. A educação passa a ser direito das crianças, mas também é dever do Estado e da família. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069 de 13/07/1990, também estabelece que a criança é possuidora de direitos, incluindo o direito à educação desde o seu nascimento.

É sumamente significativo, contudo, que a primeira grande redefinição do financiamento da educação obrigatória, após a CF de 1988, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundef -, não incluiu a educação infantil. Desse modo, as políticas neoliberais aplicadas ao campo educacional tornaram patentes a segregação de grande parte das crianças da classe trabalhadora da garantia do direito à educação formal. A impossibilidade de incluir as crianças da faixa etária correspondente à EI no orçamento advindo do Fundef foi uma explícita indicação de que, para as crianças da classe trabalhadora mais explorada e expropriada, a educação infantil permaneceria como um não lugar nas prioridades das políticas públicas. É relevante destacar que o Fundef foi criado com a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, por um governo pretensamente representante das frações burguesas ditas modernas e com sistemática assessoria do Banco Mundial. Já no final do século XX, setores dominantes seguiram excluindo a EI do dever do Estado na garantia do direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos, situação alterada parcialmente em 2006, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb (EC 53).

A criação do Fundeb resultou de intensas disputas. Antes da presidência de Luís Inácio Lula da Silva, havia o Fundef que não contemplava a educação infantil. Em 2005, no governo Lula, circulou uma proposta do Poder Executivo Federal para a criação do Fundeb que não contemplava as creches, causando grande mobilização social. O Anteprojeto de Lei de Regulamentação do FUNDEB na segunda versão publicada em novembro de 2005, no artigo 7º do capítulo IV, ao incidir sobre a repartição do fundo para os Municípios, o Distrito Federal e Estados afirmou que seriam consideradas “I – a totalidade das matrículas para o ensino fundamental

regular e especial público, imediatamente a partir do primeiro ano de vigência do Fundo; II – para a pré-escola, o ensino médio e a educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2005, p.4)

O movimento Fraldas Pintadas foi construído neste mesmo ano e vinculou-se à Campanha Nacional pelo Direito à Educação e com o “Fundeb pra Valer”. Este momento histórico foi marcado por disputas na sociedade civil e política no que tange ao Fundeb - que estava em construção e iria substituir o Fundef. Estes movimentos realizaram

[...] mobilização inovadora, com cirandas, fraldas pintadas, carrinhata, chocalhão, entrega de bola a parlamentares, além de produção de pareceres técnicos, ações de pressão sobre as autoridades, atividades de mobilização social e articulação com a imprensa. (GONZAGA; ÁVILA, 2020, p.38)

Foi neste contexto de lutas sociais que o Fundeb com vigência de 2007 a 2020 foi aprovado como Emenda Constitucional n. 53/2006. Em meio a perdas e ganhos, a creche foi contemplada no novo fundo que passou a abarcar a educação infantil como parte indissociável da educação básica. Seus aportes financeiros, desde 2007, têm sido fundamentais para o financiamento da Educação Infantil e a ampliação do acesso, apesar de não ser a única fonte de recurso e de não suprir todas as necessidades das instituições públicas. Cabe destacar que, com o Fundeb há o investimento não só nas instituições públicas, mas também nas instituições privadas que declaram ser sem fins lucrativos - com as quais o Estado firma convênios -, sendo mais um empecilho para haver o investimento público nas instituições públicas.

A partir do Fundeb, a Educação Infantil passa a receber recursos vinculados, constitucionalmente, de forma específica e distinta de acordo com *per capita* das matrículas em creche e pré-escola. Nesse sentido, o Fundeb significa um novo momento na história da Educação Infantil. Após um longo percurso sem uma política de recursos, o Estado incluiu a faixa etária do 0 a 5 anos de idade numa política específica de financiamento da educação. Tal fato não indicou somente uma alteração no texto legal, mas representou “automaticamente” mudanças significativas em relação à presença de recursos para esse segmento. (SANTOS; JÚNIOR, 2017, p. 271)

Para compreender o alcance das mudanças advindas da CF de 1988 e suas modificações posteriores, é necessário examinar o tema em sua historicidade. As primeiras propostas para as crianças pequenas no contexto brasileiro tinham perspectivas dualistas financiadas pelo Estado e não eram para todos. Em meio à

sociedade desigual, foram se constituindo no século XIX atendimentos à criança em instituições com nomeações e vivências diferenciadas para a classe subordinada e a classe dominante. Segundo NUNES; CORSINO; DIDONET (2011)

[...] as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional. (p. 17)

As práticas de cada instituição estavam vinculadas à concepção ideológica de infância, que distinguia o local que o indivíduo deveria ocupar na sociedade. As propostas pedagógicas não eram para os considerados “menores” – termo este construído em documentos oficiais no século XX-, era para as “crianças”.

Assim, as creches geralmente visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluía, por vezes, orientações à família sobre cuidados sanitários, higiênicos pessoais e ambientais, orientações sobre amamentação e desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo. O jardim de infância, de inspiração froebeliana, tinha outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão. Uma referência importante a ser feita sobre esse início, pelas consequências que produzirá ao longo de um século, é a visão dicotomizada da infância: num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários. (Ibidem, p. 17,18)

Ao longo da história do Brasil, como discutido nesta tese, o acesso de burgueses - brancos em sua quase totalidade -, e de proletários -sobretudo de negros -, assim como das crianças do campo, das periferias, dos grandes centros urbanos, das áreas ribeirinhas e dos povos indígenas às instituições educativas foi abissalmente diferenciado. Interpelar a formação sócio-histórica é crucial para compreender os desafios do presente, conformando um direito que expressa as desigualdades de raça, de classe e região geográfica.

Para que todos possam usufruir do seu direito, torna-se primordial refletirmos sobre o dever do Estado, tal como estabelecido pela Constituição Federal de 1988. O dever do Estado somente é objetivo quando o fundo público é capaz de assegurar políticas de financiamento compatíveis com a garantia do direito à educação para

todos e com qualidade socialmente referendada. Considerando as lutas de profissionais da educação e movimentos sociais pela educação infantil como uma das expressões do desenvolvimento econômico e social, propugnamos que a Constituição Federal de 1988 e o uso do fundo público compõem a problemática da presente pesquisa de modo axial, conforme discutido a seguir.

Fundo público e problemática da pesquisa

As decisões políticas feitas pelo Estado são permeadas pela luta de classes. Em decorrência da relevância da questão do fundo público, a presente investigação examina a relação entre o fundo público e a educação infantil. O aprofundamento de modo mais sistemático será a partir da criação do Fundeb. Pensamos como Brettas (2020) que

O debate sobre fundo público muitas vezes é conduzido como se fosse uma questão puramente técnica. Esta abordagem faz parecer que se trata de recursos arrecadados por meio de impostos pagos pelos “contribuintes” que precisam ser gastos de forma eficiente e responsável. Todas as pessoas que, de alguma forma, pagam impostos são vistas em pé de igualdade, tanto do ponto de vista da contribuição como da capacidade de definição na forma como deve ser seu dispêndio. (p. 209)

Como poderá ser visto adiante, as tensões são ocultadas em nome da racionalidade técnica. Vivemos em uma sociedade capitalista dependente (FERNANDES, 1968; FERNANDES; 1976) que se estruturou e se reproduz por meio de relações de classes em que o racismo é uma dimensão axial (ALMEIDA, 2021; FERNANDES, 2021; FERNANDES, 2007; NASCIMENTO, 2016) e que, por isso, se caracteriza pela imensa concentração de riqueza por poucos que engendra contraditoriamente, brutais formas de apropriação e exploração, conformando uma realidade em que a grande maioria dos não possuidores de bens vive na pobreza. Conforme desenvolvido na presente pesquisa, os determinantes do capitalismo dependente estão imbricados às políticas públicas de financiamento para a Educação Infantil, realidade que, com diferenças advindas da correlação de forças nas lutas de classes, tem enorme permanência histórica.

Contemporaneamente, movimentos sociais têm se organizado e disputado o fundo público nas sociedades civil e política, almejando a instituição de políticas

econômicas que possibilitem a prevalência da vida frente aos lucros. A *Auditoria cidadã da dívida*³, por exemplo, criou uma campanha – em 2020 - com sindicatos, entidades diversas e voluntários, cujo título demonstra o foco principal da luta: “Temos que virar esse jogo que só produz escassez, miséria, trava o nosso desenvolvimento e só bancos privilegiados ganham!”. Segundo Behring (2021), a dívida pública é uma das formas de punção do fundo público e, concordando com a *Auditoria cidadã da dívida*, afirma a necessidade de efetivação da auditoria para ver a relação entre a verdadeira dívida e o que o Estado vem gastando ao longo dos anos. Isto é importante, pois, a mesma autora, afirma:

No contexto da financeirização do capitalismo (CHESNAIS, 1996), da hegemonia do capital portador de juros e dos oligopólios com apoio dos Estados nacionais e de crise estrutural desse modo de produção e de reprodução social, a dívida pública se torna um mecanismo fundamental de punção da riqueza socialmente produzida, engendrando também a expropriação de direitos, por meio da captura, da punção do fundo público ... mediada, evidentemente pelas especificidades e pela correlação de forças entre as classes e seus segmentos em cada espaço nacional. (BEHRING, 2021, p. 146)

O discurso governamental enfatiza a falta de recursos, entretanto, estes não são escassos e, a depender da estrutura tributária, poderiam ser ampliados para assegurar os direitos humanos fundamentais. Dois problemas assumem destaque: como é constituído o fundo público e quais as prioridades de investimento na sociedade classista. Após um período de expansão de gastos, tendo como referência a CF de 88, o aprofundamento da crise em 2015 e, especialmente, após o golpe de 2016 que criou as condições para a EC 95/2016, a população tem perdido direitos nas legislações devido às contrarreformas. Também existem prejuízos com privatizações e emendas constitucionais que favorecem os lucros dos bancos, privilegiando o capital financeiro. Alguns exemplos são:

[...] a EC 106, que transforma o Banco Central em mero operador de balcão, adquirindo trilhões de papel podre de bancos, ou um “ente

³ A “Auditoria Cidadã da Dívida” se descreve como uma associação sem fins lucrativos. Desde o princípio da atuação em 2001, tem como coordenadora nacional a Maria Lucia Fattorelli, que é especialista em Administração Tributária, graduada em Administração e Ciências Contábeis. Um dos objetivos principais da associação é a realização da auditoria da dívida pública brasileira, que é prevista na Constituição Federal de 1988, mas nunca foi concretizada. A Auditoria Cidadã da dívida busca o envolvimento da sociedade no processo de auditoria e tem como participantes diversos sindicatos, associações, conselhos, dentre outros.

autônomo” privilegiado, acima de tudo e de todos (PLP nº 112/2019); a Emenda Constitucional no 95/2016 (estabeleceu teto para todos os investimentos sociais e demais rubricas orçamentárias, deixando os gastos com a dívida livres, sem teto ou limite algum); o pacote - PEC nº 186, 187, 188 - que deveria ser chamado de “MAIS BRASIL PARA BANQUEIROS” ... (AUDITORIA CIDADÃ, 2020, p. 1)

Considerando estas tensões, a reflexão sobre o financiamento e a universalização da educação infantil requer a compreensão histórica e social das desigualdades em um país capitalista dependente e com relações de classes que requerem o racismo como dimensão constitutiva das classes. Consideramos que estes fatores são primordiais para a compreensão da nossa realidade e para a luta em defesa da educação infantil que, como postulado na presente tese, é indissociável das lutas antirracistas.

No Brasil, há a tentativa de ocultar a segregação econômica e racial das crianças por intermédio da ideologia de que existiria uma democracia racial. Isto foi marcante na década de 1930, quando o nacionalismo - repleto de contradições - ganhou lugar com o princípio de industrialização e permanece até a contemporaneidade. O racismo é “um fator estrutural, que organiza as relações políticas e econômicas.” (ALMEIDA, 2021, p.181). De modo marxiano, seria possível propugnar: o racismo é um fator estrutural que organiza as relações políticas e econômicas e é por elas determinado. Tanto na perspectiva nacionalista quanto em relação ao pensamento hierárquico de raças, o Estado tem papel central nas relações de poder.

[...] o racismo enquanto dominação convive pacificamente com a subjetividade jurídica, as normas estatais, a impessoalidade da técnica jurídica e a afirmação universal dos direitos do homem, elementos diretamente ligados ao processo de abstração do trabalho. (ALMEIDA, 2021, p.182)

O racismo está intrinsecamente ligado às relações econômicas e sociais. O capitalismo dependente recria, permanentemente, relações sociais que igualmente refazem o racismo, não como simples persistência da escravidão: não são as amarras do passado que determinam a situação vigente, mas o capitalismo dependente que mantém os fundamentos da brutal expropriação e a imensa exploração do trabalho humano.

A luta pela equidade precisa considerar que raça e classe estão extremamente vinculadas. O reconhecimento de classe também requer a percepção de diferenças

em seu interior. A luta dos negros é uma luta classista que se dá na prática e no imaginário. Ao considerarmos estas peculiaridades, ganhamos força em busca da sociedade igualitária. Para haver o desenvolvimento econômico da nação, rompendo com o capitalismo dependente, é imprescindível considerar as tensões racistas e classistas.

E isto não é uma questão somente de natureza ética, mas, fundamentalmente, de natureza econômica: industrialização sem distribuição de renda e sem um ataque vigoroso às desigualdades estruturais – dentre às quais as raciais e de gênero -, inviabilizaria a ampliação do mercado interno sem a manutenção da dependência de financiamento e tecnologia externos. (ALMEIDA, 2021, p. 195)

No capitalismo sempre haverá crise, pois ela é estrutural, conectada às instituições e à economia. A produção e acumulação de capital são transtornados nos tempos de crise nos quais sobressaem as tensões que tornam o âmbito político instável e abre períodos de graves crises econômicas e políticas.

Algumas crises trouxeram transformações a nível mundial e o racismo esteve inerente. O capital sofreu reformulações importantes a partir da crise “grande pânico” de 1873, por exemplo, conformando um quadro conceituado por Lênin como imperialismo, que tem por base a partilha e a exploração de nações. Lênin considera o imperialismo como etapa do capitalismo que possui peculiaridades e aborda o capital financeiro e suas relações com o Estado.

O capital financeiro entrelaça o capital industrial e bancário, formando monopólios a nível mundial. De forma internacionalizada, há o aprofundamento de desigualdades entre as nações, pois “O mundo encontra-se dividido entre um punhado de Estados-usurários e uma imensa maioria de Estados-devedores ...” (Lênin, 1987, p. 100). Em meio à concentração de capital por poucos, o Estado ganha relevância ao atender aos anseios do capital em detrimento da população. Nesta fase específica, exportar os capitais é mais lucrativo do que mercadorias.

Monopólios, oligarquias, tendências para o domínio em vez de tendências para a liberdade, exploração de um número sempre crescente de nações pequenas e fracas por um punhado de nações extremamente ricas ou poderosas: tudo isso originou os traços específicos do imperialismo (...) (LÊNIN, 1987, p.123)

Este processo foi realizado pautando-se na ideologia eurocêntrica assentada no padrão europeu de progresso e com base na ideologia racista de que os brancos possuem uma humanidade superior. Estas concepções foram a base explicativa para

haver a exploração e a matança de povos na primeira Guerra Mundial, por exemplo. Como consequência,

A bolsa de valores, o empreendimento colonial e o desenvolvimento do capital financeiro são, ao fim do cabo, os fundamentos econômicos que permitiram a constituição do racismo e nacionalismo como a manifestação da ideologia do capitalismo após a grande crise do século XIX. (ALMEIDA, 2021, p. 203)

O êxito da revolução Russa de 1917, a saída Keynesiana da crise de 1929, as lutas de classes no enfrentamento ao fascismo, concorreram para a fase do Estado de “bem-estar social” (*Welfare State*) e do fordismo em países “desenvolvidos”. Nestes, ao mesmo tempo em que os direitos sociais aumentavam, o consumo ampliou. Entretanto, principalmente nos países capitalistas dependentes a desigualdade permaneceu abissal, a despeito da melhoria de determinados indicadores sociais. Além de haver relações diferenciadas de cada trabalhador dependendo do local que ocupavam nas relações sociais de trabalho, os movimentos sociais que fizeram contestações sofreram com repressões.

A enorme contradição de uma sociedade que pregava a universalidade de direitos mas na qual negros, mulheres e imigrantes eram tratados como caso de polícia, gerou movimentos de contestação social que colocaram em xeque a coerência ideológica e a estabilidade política do arranjo socioeconômico do pós-guerra ... a única forma de lidar com a denúncia dos movimentos sociais às contradições do *Welfare State* foi a criminalização e a perseguição aos “radicais”, “criminosos” e “comunistas” que ameaçavam as bases de uma sociedade livre. (ALMEIDA, 2021, p. 205)

Quando o *Welfare State* e o fordismo entraram em crise, os Estados passaram a retirar direitos sociais, entrando assim em um sistema dito de austeridade fiscal. Cabe destacar que, no Brasil, não chegamos a ter “O estado de bem-estar social” clássico, entretanto, movimentos sociais tiveram conquistas a favor dos trabalhadores, sobretudo na Constituição de 1988, em que fundamentos da seguridade social e de direitos sociais esboçaram alguns fundamentos de importantes direitos sociais. Entretanto, o Programa de Ajuste Estrutural⁴ da virada dos anos 1980/1990, concebeu

⁴ Quando Fernando Henrique Cardoso era presidente, houve a reforma estatal que ampliou as relações neoliberais e realizou ajustes fiscais. A concepção de público não estatal fortaleceu-se em meio à ideologia de que, para sair da crise, esta seria a solução. Parcerias público e privadas foram ampliadas na área social. O ministro responsável pela reforma foi Bresser Pereira, que contou com incentivos de organismos internacionais para ampliar as privatizações, para promover a redução de direitos trabalhistas, para ter administrações descentralizadas e ampliar o setor privado nas políticas de

a Constituição como um entrave ao ajuste fiscal. Com o discurso de crise, houve a prevalência de concepções ideológicas que apregoavam meritocracia e empreendedorismo nos aparelhos privados de hegemonia⁵ do capital. Desta forma,

(...) o regime de acumulação que alguns denominam de pós-fordista dependerá cada vez mais da supressão da democracia. A captura do orçamento pelo capital financeiro envolve a formulação de um discurso que transforma decisões políticas, em especial as que envolvem finanças públicas e macroeconomia, em decisões “técnicas” de “especialistas”, infensas à participação popular. (ALMEIDA, 2021, p. 207)

Em meio às crises, os que mais sofrem são os negros e os pobres que conhecem profunda queda na qualidade de vida. Entretanto, esta situação é tida ideologicamente como resultante da própria falta de capacidade dos atingidos - seja por falta de qualificação, seja por falta de espírito empreendedor. Não há possibilidade de refletir sobre o financiamento da educação infantil e o uso de recursos públicos sem considerar dilemas estruturais do Brasil, entre os quais sobressaem as formas de reprodução das relações de classes com suas interseccionalidades.

Cabe destacar que não é objetivo da tese acompanhar o montante de recursos investidos ao longo da história. Almejamos compreender a destinação dos recursos públicos para a EI, os aspectos conjunturais e a concepção de criança neste processo. Tendo em vista que sustentamos a necessidade de mudanças efetivas no que tange à educação dos subalternos, torna-se primordial conhecermos o processo histórico que promove o distanciamento de investimentos financeiros para a educação infantil pública e quais são as crianças que não estão vivenciando seus direitos. Consideramos que a busca pela emancipação exige reflexões sobre a sociedade

educação. Com emendas constitucionais, foram feitas alterações na constituição e, “O resultado da destruição do Estado foi o aprofundamento da condição capitalista dependente (Fernandes, 1977) e o agravamento do *apartheid* social.” (Leher, 2003, p. 214)

⁵ Os aparelhos privados de hegemonia – APHs - em Gramsci referem-se à “... atuação de diversos tipos de entidades, associações, instituições, ligadas seja aos dominantes seja aos subalternos ...” (HOVELER, 2017, p.1). Para Gramsci, “A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento ...” (GRAMSCI, 2013, p. 320). Os APHs fazem parte da sociedade civil e neles são formulados projetos para haver a formação de consenso e disputa de hegemonia. Esses projetos são criados para que os integrantes dos APHs consigam colocar em prática seus anseios. Os intelectuais orgânicos fazem parte destes aparelhos e assumem papel primordial nos contextos de disputas classistas e de frações de classe. Com a concepção de estado ampliado, Gramsci vê a sociedade civil sendo um elemento do Estado, então os APHs também são parte do Estado, se relacionam com o Estado *strictu sensu* e são permeados pelas lutas de classes.

racista, classista e investimentos financeiros. Com a clareza sobre estas disputas, almejamos contribuir para a organização do povo, para o acesso aos direitos sociais não só nas legislações, mas principalmente nas relações sociais.

Baseando-se em pesquisa bibliográfica, levantamento do estado do conhecimento na Anped, pesquisa com descritores no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes - e em minha trajetória, chegamos à problemática central da pesquisa, assim sumarizada:

Problemática específica

No Brasil, o financiamento da Educação Infantil institucionalizada está articulado social e historicamente ao padrão de acumulação capitalista dependente, expresso por expropriações e exploração da força de trabalho; ao modo como os direitos sociais estiveram estabelecidos nas Constituições e, por conseguinte, denota as correlações de forças nas lutas de classes.

O financiamento da EI para as crianças de famílias exploradas e expropriadas, reproduz as relações de classes e recria hierarquias raciais, realimentando as formas de exploração que caracterizam o capitalismo dependente e os fundamentos do racismo subjacente às desigualdades educacionais.

A investigação coloca em relevo os nexos do financiamento com o capitalismo dependente – reprodução das expropriações e das formas brutais de exploração da força de trabalho – e problematiza as bases e fundamentos do falso universalismo liberal que caracteriza as políticas educacionais para as crianças nos períodos examinados, considerando as contradições existentes.

Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar historicamente a destinação de recursos como requisito para assegurar o direito à educação infantil no Brasil, considerando seus nexos com o padrão de acumulação capitalista dependente e relações de classe, colocando em relevo a particularidade da raça na reprodução social dessas relações, entremeadas pelas lutas de classes.

Objetivos específicos:

- a) Examinar historicamente as principais medidas legais que conformam o Estado nacional voltadas para a institucionalização dos direitos das crianças pequenas e examinar, subsidiariamente, os tipos de instituições (e o alcance universalista das mesmas) que foram financiadas durante o período colonial e imperial, como expressões das concepções sobre as crianças e relações de classe e raça;
- b) Examinar, de modo particularizado, as medidas legais relativas aos direitos educacionais das crianças no período republicano
- c) Examinar as disputas entre iniciativas da sociedade civil e da sociedade política sobre a concepção e as políticas de educação infantil a partir da Constituição Federal de 1988;
- d) Investigar, como vem ocorrendo o acesso à educação infantil de acordo com a raça e renda, tendo como marco temporal a definição da educação básica obrigatória e, especificamente, a criação do Fundeb
- e) Refletir sobre as privações múltiplas dos direitos que as crianças em idade para frequentar a EI tem passado nos últimos anos
- f) Analisar produções e atuações de movimentos sociais com ênfase em discussões sobre a concepção de infância, financiamento e considerações sobre raça, classe e acesso à educação - produções do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, ...;

A partir dos referidos levantamentos históricos e empíricos, a tese analisou os elementos estruturais da sociedade brasileira em conexão com dilemas sobre financiamento da educação infantil, particularizando as disputas da verba pública direcionada às instituições privadas e públicas como fundamentos para refletir sobre direitos das crianças negras e pobres, e as disputas e conquistas de movimentos sociais. Com a tese, refletimos sobre os desafios para a efetiva universalização da Educação Infantil considerando dilemas estruturais e a necessidade de estratégias antirracistas.

Cabe destacar que, nos últimos anos, diversos programas foram criados direcionando verbas para a educação infantil. Não caberá neste trabalho falar de todos

os existentes. Alguns destes programas governamentais serão parte da análise, devido aos destaques dados em governos no período republicano, entretanto, no capítulo 3 o destaque das reflexões é para o financiamento através do Fundeb. Este fundo esteve imerso em grandes disputas nos últimos anos no que tange à EI e, graças às mobilizações dos movimentos sociais, a EI em sua completude foi contemplada. Lima et al. (2021) destacaram que o Fundeb garantiu recursos próprios para a primeira etapa da educação básica e colocou a EI em condição de importância para o financiamento. Foi uma grande conquista ter o financiamento através do Fundeb, por ser um Fundo garantido na Constituição Federal de 88 (NASCIMENTO et al. 2011). Portanto, devido à relevância no contexto do financiamento e por ser fruto de intensas disputas nos últimos anos, destacamos o Fundeb como um marco do financiamento para a EI envolto a tensões que estão imersas nos dilemas estruturais do Brasil.

Relevância e contexto da pesquisa

A temática tem relação com a minha trajetória acadêmica e pessoal. Durante o ensino médio - formação de professores - uma professora pediu para visitarmos instituições de educação infantil e logo alertou: não tem instituição pública, é só conveniada ou privada! Na universidade e, com aprofundamento de reflexões no Coletivo de Estudo Marxismo e Educação – COLEMARX – desde 2011 sob orientação do Professor Doutor Roberto Leher, minha percepção sobre tensões relacionadas ao investimento público no setor privado foi se ampliando.

Na monografia da graduação, houve a reflexão sobre relações estruturais que se fazem presentes na produção artística, incluindo as denominações do que seria arte moderna, arte contemporânea e arte popular. A análise dos semióforos na exposição “Máquinas Poéticas” realizada no Museu Casa do Pontal, abarcou reflexões sobre fundamentos da Colonialidade do saber – padrões de poder e saber dominantes vividos desde o período colonial - na América latina e suas conexões com raça e classe a nível global, promovendo interferências no modo pelo qual as políticas de preservações de bens patrimoniais foram feitas durante a formação do Estado Nacional. Com base nestas reflexões iniciais, buscamos compreender a exposição como um semióforo, com símbolos que se relacionam de forma dialética. Também

consideramos ser fundamental o papel do educador na busca em romper com olhares evolucionistas na área de artes.

Na dissertação do Mestrado, incidimos sobre a coalizão empresarial *Todos pela Educação* como um partido no sentido de Gramsci e sua disputa pela hegemonia no âmbito da formação continuada dos professores, além de sua atuação com hegemonia no Estado - em sentido estrito. Percebemos que agenda do *Todos Pela Educação* fazia parte da estratégia da coalizão empresarial em acumular capital na área educacional, relacionando o conhecimento docente com resultados, enfatizando a concepção de professores tutores e mentores – que diminui a autonomia e está relacionada à expropriação do saber dos docentes – em uma estratégia para o conformismo. A agenda afirmava a necessidade da formação docente associada a políticas meritocráticas e de avaliações. Em um contexto de busca da reprodução do capital minimizando resistências, as frações da classe dominante do Brasil, apropriaram-se de propostas de organismos internacionais e elaboraram as suas próprias concepções, almejando manter a hegemonia do capital. Com base nesta análise, consideramos a urgência da organização dos trabalhadores para haver uma nova hegemonia de formação humana nas diversas dimensões.

Por ser negra, também fiquei impelida a pensar na educação das crianças negras e pobres do Brasil. Nossos antepassados foram escravizados e até hoje sofremos as consequências das relações sociais classistas e racistas a nível mundial. Não aguentamos mais ser vistos como criminosos devido à aparência, não aguentamos mais sofrer com o genocídio naturalizado, não aguentamos mais ser explorados, não aguentamos mais andar na rua ou chegar nos lugares e as pessoas ficarem com medo de sermos ladrões, não aguentamos mais ver negros passando fome, não aguentamos mais a ausência dos direitos sociais nas vivências.

Com o objetivo de contribuir para a construção de políticas públicas antirracistas que façam a reparação histórica, as categorias raça e classe são fundamentais na tese. A construção da pesquisa do doutorado, no período inicial, teve a seguinte problemática: Como as políticas de financiamento público da Educação infantil ocorreram nos 10 anos posteriores à criação do Fundeb nos setores públicos e privados? Dentre as várias questões subjacentes, refletiríamos sobre financiamento articulando às especificidades do contexto brasileiro de capitalismo dependente, e questões estruturais de raça e classe. Com o andamento da pesquisa, verificamos

uma lacuna de estudos na área e reformulamos a questão central, conforme discutido na seção da problemática da pesquisa.

O tema na produção acadêmica

Realizamos o estado do conhecimento⁶ no site da Anped, mais especificamente no Grupo de Trabalho -GT- 07 intitulado de “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, com o objetivo de mapear a produção relacionada aos seguintes descritores: financiamento, financeirização e parceria público-privada. A coleta de dados foi realizada em todos os trabalhos completos das reuniões nacionais e regionais disponíveis no meio virtual. Algumas dificuldades foram encontradas: falta de link dos trabalhos das primeiras reuniões nacionais - do número 1 até o 22; mensagem de erro ao clicar em “Publicações” da 12ª Reunião Regional da Anped Sudeste, pois elas não aparecem em “Cadernos de anais”.

Inicialmente, foram lidos resumos e palavras-chave de todos os trabalhos. Quando víamos alguma temática ampla que poderia tratar dos descritores no decorrer do texto - mas que não deixava de modo claro no título, resumo e palavra-chave - os textos foram lidos na íntegra. Posteriormente, houve a sistematização do conhecimento com a leitura completa dos selecionados. Analisamos todos os trabalhos que incidiam sobre financiamento e parceria público privada e optamos por não fazer um recorte dentro do tema, para que pudéssemos refletir de modo aprofundado a produção do conhecimento elaborada ao longo dos anos. Em relação à financeirização, não havia produções.

As reflexões estão em sequência cronológica, a fim de observar como os conhecimentos foram elaborados ao longo do tempo, de acordo com as mudanças no contexto histórico e social. Por considerar a relevância da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -Fundeb - com vigência de 2007 a 2021, faremos a análise de modo a compreender como eram as reflexões antes e depois da sua criação. A seguir, a tabela com dados de 2000 a 2021.

⁶ O estado do conhecimento na íntegra encontra-se no Anexo A da tese

Figura 1 – Quantidade de trabalhos do GT 7 “Educação de crianças de 0 a 6 anos” que incidem sobre financiamento e parceria público-privada, publicados entre os anos de 2000 e 2021

Ano	Quantidade de trabalhos dos encontros regionais (R) e nacionais (N)
2000	
2001	
2002	
2003	
2004	1 N
2005	1 N
2006	
2007	1 N
2008	1 N
2009	2 N
2010	1 N
2011	
2012	1 N
2013	
2014	
2015	1 N
2016	1 R
2017	1 N
2018	7 R
2019	
2020	2 R
2021	

Fonte: Anped/2021. Dados trabalhados pelo autor.

Com a tabela acima poderemos perceber que, nos 7 anos anteriores à vigência do Fundeb, foram encontrados apenas dois trabalhos nos encontros nacionais. No período anterior à criação do Fundeb, as pesquisas de Brandão (2004) e Barbosa, Alves, Martins e Magalhães (2005), ressaltaram a importância de ter um fundo público específico para a Educação Infantil que envolvesse não só os municípios, mas também outros entes federados. Para as autoras, a garantia do direito à Educação Infantil depende da ampliação de recursos financeiros e da reflexão sobre a problemática de investimento público nas instituições privadas em detrimento de

oferta de vagas nas instituições públicas. Percebemos também a ampliação dos impasses devido às políticas neoliberais com a ideia do Estado mínimo e a pressão de organismos internacionais para ampliar as vagas na perspectiva de formação do capital humano.

Ao realizar o levantamento de trabalhos a partir de 2007 na Anped, foram encontrados 18. Destes, 8 nas reuniões nacionais e 10 nas reuniões regionais. Encontramos artigos que não tinham resumo e palavras-chave, e, alguns que apresentavam, incidiram sobre financiamento e parceria público-privada apenas do decorrer do texto. Portanto, estes também foram considerados, com o destaque apenas em relação aos temas relevantes para a presente pesquisa.

Com a pesquisa sobre as produções da Anped ao longo dos anos, entramos em contato com questões que permeiam a temática do financiamento. As produções de Vieira (2007), Gomes (2008), Campos (2009), Canavieira (2012), Pereira (2016), Campos e Barbosa (2017), Cavalcanti (2018), Macêdo (2018) Silva e Braga (2020) nos fazem pensar sobre conquistas legais que reconheceram a Educação Infantil como direito e sua relevância para a ampliação do financiamento. As conquistas legais foram reconhecidas como fruto de lutas de movimentos sociais por Gomes (2008), Araújo (2009), Campos e Barbosa (2017) e, neste contexto, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB – ganhou destaque com Gomes (2008), Nunes (2010), Canavieira (2012) pelo seu histórico de luta pelo financiamento e questionamentos sobre o financiamento público de instituições privadas. Campos e Barbosa (2017), Macêdo (2018) e Gomes (2008) ressaltaram a relevância dos movimentos sociais no enfrentamento às políticas assistencialistas, higienistas e compensatórias. Dentre as conquistas para o financiamento da EI, o Fundeb ganhou destaque com Vieira (2007), Gomes (2008), Campos (2009) e a necessidade de ampliar os recursos com Macêdo (2018).

Com Pereira (2016) os pobres são percebidos como os maiores prejudicados pela falta de vagas e afirma-se que a pobreza é estrutural. A pesquisa de Gomes (2008) que tangencia a influência de organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras para a EI, percebe que eles tratam o enfrentamento da pobreza com um viés compensatório, como se a escola pudesse transformar esta situação e compensar as carências. Além disto, Gomes (2008), Araújo (2009) e Campos e Barbosa (2017) ressaltaram que os organismos internacionais apregoavam a

possibilidade de investimentos públicos em instituições privadas para ampliar a oferta e, na década de 90, com a reforma neoliberal do Estado com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC -, esses dilemas se aprofundaram. Estratégias de financiamento público para o setor privado foram pontuadas por Vieira (2007); Araújo (2009), Campos (2009), Campos e Barbosa (2017), Fritsche (2018), Alves e Coco (2018), Cruz e Oliveira (2018), Daniel (2020) Silva e Braga (2020), Ribeiro (2018). O único trabalho que defende a participação de atores não estatais para ter políticas públicas de modo racionalizado - neste caso, foi em relação à Política Nacional de Educação Infantil – foi de Silva (2015).

No banco de teses e dissertações da Capes, a primeira pesquisa foi com os descritores a seguir: “capitalismo dependente” and “raça” and “classe” and “Educação Infantil” and “financiamento”. Ao verificar que havia trabalhos sem relação ao meu foco da pesquisa, refinei a busca da seguinte forma: em “Grande área do conhecimento” marquei “Ciências Humanas”; em “Área do conhecimento”, “Área de avaliação”, “Área de concentração” e “Nome do programa”, marquei “Educação. Ao refinar o resultado, apareceu: “Nenhum registro encontrado, para o termo buscado”.

Baseando-se em pesquisa bibliográfica, levantamento dos trabalhos publicados no GT 07 da Anped e pesquisa com descritores no banco de teses e dissertações da Capes, e em minha trajetória, chegamos à problemática central da pesquisa, percebendo lacunas no que tange à associação entre financiamento da educação infantil, classe, raça e capitalismo dependente.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa, por seu caráter histórico, privilegiou a análise documental, abordando leis e documentos históricos que incidiram sobre as relações das crianças negras e pobres com a institucionalização da infância, indicadores educacionais (INEP, IBGE) e estudos e pesquisas relacionados ao tema. O período mais recente foi examinado a partir dos censos do IBGE, dos censos da educação básica e os estudos sobre a implementação das metas do Plano Nacional de Educação do INEP. Indicadores do financiamento foram examinados a partir do acervo do FINEDUCA e estudos setoriais. Buscamos:

- a) Analisar a relação entre o acesso à educação infantil e relações de classe

e raça através de: pesquisa bibliográfica, dado dos censos demográficos e educacionais do IBGE; Dados do Censo Escolar considerando raça, população urbana e rural e condição socioeconômica e o acesso à Educação Infantil;

- b) Analisar a Constituição Federal, LDB, ECA, Fundeb - e suas modificações ao longo do tempo -, particularizando a Educação infantil e o financiamento, assim como a perspectiva do direito do cidadão, dever do Estado, entes federativos, a possibilidade de parcerias público-privadas, considerando as disputas para a elaboração dos documentos oficiais na sociedade civil e política e disputa pela verba pública;

Pensamos como Lüdke e André (1986) que este tipo de coleta considera "... desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares." (p.38) Com os documentos, buscaremos compreender as problemáticas vinculadas aos dilemas do financiamento da educação infantil do passado, presente. Desta forma, torna-se primordial um exercício de sistematização das informações, criticidade e rigor científico. "Esse exercício crítico é que poderá fornecer ao pesquisador o caminho para além do já sabido, do senso comum, da coleta de dados, da descrição de fatos evidentes." (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 109)

Refletimos sobre instituições que atenderam crianças pequenas, considerando as mais relevantes demarcadas pelas autoras Irma Rizzini e Irene Rizzini (2004), pois estas fizeram uma análise histórica e social com rigor sobre a institucionalização de crianças da classe subalterna no contexto brasileiro, incidindo sobre os períodos colonial, imperial e republicano.

A partir do período histórico republicano, no qual ocorreram conquistas nas legislações sobre a Educação Infantil, com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, o Estatuto da criança e do adolescente e o Fundeb, tecemos reflexões sobre o financiamento de instituições específicas para a educação infantil e as disputas em torno da temática na sociedade política e civil.

Consideraremos, como Xavier (1997) que, os conhecimentos da área educacional têm conexão com áreas de conhecimento diversas, a fim de analisar de modo amplo as questões que emergem. A identidade campo educacional tem um

saber peculiar e uma das características importantes é a interdisciplinaridade. Portanto, buscamos utilizar reflexões de diversas áreas do saber.

(...) a discussão sobre a identidade teórica e prática do campo educacional deverá ser feita no sentido da retomada do diálogo interdisciplinar como um movimento que aponte para a percepção de fronteiras epistemológicas, passíveis de demarcar a educação enquanto campo de saber com estatuto próprio e regras mais definidas. Acreditamos ser este um caminho fértil para o desenvolvimento de estudos interessados em compreender a relação entre teoria e empiria, entre prática educacional e a investigação *científica* do fenômeno educacional. (XAVIER, 1997, p.21)

O método dialético foi a base para a compreensão do objeto de estudo. Pensamos como Kosik (1976) que “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade.” (p.20). Com o materialismo histórico e a dialética buscamos captar as contradições, considerando que “O mundo real... é o mundo da *práxis* humana” (KOSIK, 1976, p.23), rompendo assim com a pseudoconcreticidade.

Marx (2012), ao refletir sobre a dialética e a diferença entre sua perspectiva e a de Hegel, mostrou a relevância de incidirmos sobre a realidade e o concreto, não de modo fragmentado, mas em sua totalidade. Em Marx, o pensamento levará a reproduzir o concreto. A reprodução do pensamento será na forma de concreto pensado. Assim, o pesquisador inicia sua reflexão tendo por base o concreto e a realidade.

Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (Ib., p.28)

No contexto do método dialético, as abordagens qualitativas e quantitativas são parte da pesquisa de modo relacionado. Sobre esta questão, Ferraro (2012) traz contribuições ao pensar que

(...) a dialética marxista (a dialética posta de “de cabeça para cima”, ou com os pés no chão, na perspectiva do materialismo histórico, com destaque para Marx e Gramsci) se constitui em caminho promissor para poder avançar na discussão da relação ente quantidade e qualidade na pesquisa, tanto nas ciências sociais em geral, quanto na educação em particular. (Ib., p. 143)

Olhamos para a realidade de forma complexa, abordando questões educacionais em suas diversas relações. Isto exige do pesquisador reflexões

constantes entre o particular e o universal, indo além da pseudoconcreticidade do senso comum. Torna-se necessário

(...) interpretações em contexto, para perceber as mediações entre o particular e a totalidade, para distinguir a dinâmica das contradições inerentes ao movimento histórico e para saber respeitar as sínteses provisórias do conhecimento que se vão constituindo. Deverá saber trabalhar para além do observável, saber construir os referenciais teóricos que podem mostrar-se adequados à busca da complexidade do concreto e saber, com recurso à teoria, retornar ao empírico para melhor compreendê-lo. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.120)

No primeiro capítulo, nos debruçamos nas categorias que balizam as reflexões da tese: capitalismo dependente, classe e raça. No segundo capítulo, refletimos sobre a ideia de infância, a educação institucionalizada de negros e pobres no período colonial e imperial e o tipo de instituições recebiam verbas do governo para haver o atendimento das crianças pequenas. No terceiro capítulo, incidimos sobre o período republicano considerando problemáticas estruturais vinculadas ao financiamento da Educação Infantil.

CAPÍTULO 1

ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA SOCIEDADE BRASILEIRA: RELAÇÕES CLASSISTAS E RACISTAS NO CAPITALISMO DEPENDENTE

Ao considerarmos como método o materialismo histórico-dialético, torna-se imprescindível debruçar-se sobre classe e capitalismo, a fim de compreender as bases estruturais das lutas classistas de nossa sociedade. As produções de Karl Marx e Engels foram fundamentais para a elaboração da categoria classe. Marx, ao refletir sobre o proletariado e a estrutura econômica das sociedades capitalistas, percebeu como as lutas de classes foram se desenvolvendo ao longo da história. Marx e Engels associaram a história das sociedades às lutas classistas e afirmaram que estas são peculiares nas relações sociais capitalistas. Assim, as relações sociais capitalistas são classistas.

Para os autores supracitados, as duas classes fundamentais são a classe burguesa (proprietária dos meios e dos modos de produção) e a classe trabalhadora. A classe burguesa dominante no capitalismo, é assim considerada por exercer o domínio das relações sociais. Ela é detentora dos meios de produção e tem privilégios em âmbito estatal. Com o Estado burguês, há o predomínio na política e são asseguradas as condições para perpetuar as relações sociais capitalistas. A classe burguesa expropria a classe operária trabalhadora e, com isso, a submete às distintas formas de exploração, obtendo a mais-valia com o objetivo de acumular capital.

A classe trabalhadora é própria do sistema capitalista. Ela vende sua força de trabalho para a classe burguesa e produz a mais valia, “O processo de produção, quando unidade de processo de trabalho e do processo de produzir valor, é processo de produção de mercadorias; quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir mais-valia, é processo capitalista ...” (MARX, 2012, p. 230). O trabalho excedente é apropriado pela burguesia em um contexto no qual o trabalho é subordinado ao capital. A força de trabalho empreendida pelos trabalhadores é percebida pelos capitalistas na forma de mercadoria. Marx (2012), ao tratar a força de trabalho afirma:

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie. (Ib., p. 197)

Sader (2014), ao refletir sobre a categoria classe, resgata as reflexões que Marx fez sobre o bonapartismo. As relações de classe também estão presentes no Estado que, ideologicamente aparenta ser para todos, entretanto, no sistema capitalista, o Estado é burguês e é fundamental para perpetuar a manutenção dos privilégios da classe dominante, “...*porque são classes dominantes*, o Estado, enquanto preserva as relações sociais que lhes favorecem, funciona como instrumento seu” (SADER, 2014. p.90). Quando Marx fala em Estado de classe

[...] *quer dizer Estado de uma sociedade dividida em classes*; nesta se encontram as raízes do seu caráter classista, como também do fato da cultura, do direito etc. marcarem-se pela ideologia. A expressão “instrumento das classes dominantes” só tem sentido quando explícita dessa forma. Porque não se identificam sumariamente “interesses das classes dominantes” e comportamento do Estado; este representa o produto de uma relação com a totalidade das relações sociais, isto é, o Estado representa a relação dos interesses das classes dominantes com os das outras classes sociais. Dessa relação, extrai-se sua forma de existência. Ele existe por causa da divisão da sociedade, e as formas de existência pelas quais passa ganham daí também sua justificação, relacionando-se com o grau de desenvolvimento das contradições de classes na sociedade.” (Ib., 2014, p. 90)

No Brasil, o capitalismo e as relações classistas ganham elementos peculiares, portanto, as reflexões de Florestan Fernandes sobre capitalismo dependente e heteronomia serão referência desta pesquisa. Florestan Fernandes (1976) utiliza o conceito de *Capitalismo Dependente* sobre o modo pelo qual países periféricos - em meio ao sistema econômico e social capitalista - se desenvolveram. A dependência brasileira em relação às nações hegemônicas aparece em suas análises como característica própria do capitalismo na era dos monopólios.

A burguesia brasileira foi fundamental na construção das relações de dependência. Com o objetivo de acumular capital, suas conexões com outros países favoreceram os anseios de nações hegemônicas nos âmbitos econômico, cultural, ideológico e territorial.

Os países imperialistas mantiveram suas relações de domínio no Brasil devido aos anseios da burguesia local, que não almejava revoluções e não tentou sequer a revolução burguesa clássica. Segundo Florestan (1976), para haver uma revolução burguesa, precisaria haver “... um conjunto de transformações econômicas,

tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial.” (FERNANDES, 1976, p.203) O mesmo autor cita como exemplo que, o início do período republicano trouxe apenas princípios de um movimento revolucionário, e, peculiarmente, muitos modos de se relacionar típicos do período colonial permaneceram. A busca pela acumulação do capital, fez com que nossa burguesia percebesse ser

[...] vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do “atraso” quanto do “adiantamento” das populações. Por isso, não era apenas a hegemonia oligárquica que diluía o impacto inovador da dominação burguesa. A própria burguesia como um todo (incluindo-se nela as oligarquias), se ajustara à situação segundo uma linha de múltiplos interesses e de adaptações ambíguas, preferindo a mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora (Ib., p.204 - 205).

Florestan (1976) destaca que, a classe dominante apregoava ideologicamente a existência de uma Revolução Burguesa (clássica) no Brasil. Questionamentos de trabalhadores que se identificavam com valores socialistas, comunistas e anarquistas, foram fundamentais para romper com esta pseudoconcreticidade. Desde o princípio, para as frações da classe dominante,

[...] o problema central tornou-se [...] como preservar as condições extremamente favoráveis de acumulação originária, herdadas da Colônia e do período colonial e como engendrar, ao lado delas, condições propriamente modernas de acumulação de capital (ligadas à expansão interna do capitalismo comercial, e, em seguida, do capitalismo industrial). Aí se fundiram [...] o “velho” e o “novo”, a antiga aristocracia comercial com seus desdobramentos no “mundo dos negócios” e as elites dos emigrantes com seus descendentes, prevalecendo, no conjunto, a lógica da dominação burguesa dos grupos oligárquicos dominantes. (FERNANDES, 1976, p. 210)

Nossa burguesia, em suas práticas sociais concretas, sempre foi incompatível à democracia. O capitalismo dependente foi se constituindo a partir das interconexões entre as empresas capitalistas de diversos países, estando voltadas para os centros dinâmicos do capitalismo. Não ocorreram rupturas no Brasil que assegurassem o trabalho livre, assalariado, balizado por contratos em que - pela luta de classes - a classe trabalhadora tenha se constituído em uma força capaz de assegurar direitos consagrados nas experiências jacobinas. O fim da escravidão não ocorreu com uma

abrangente reforma agrária e direitos trabalhistas, a exemplo das lutas pelas leis fabris a que se refere Marx em sua obra intitulada “O Capital”. As frações da classe dominante formaram-se de modo heterogêneo - tal como é o desenvolvimento desigual do capitalismo - e sempre focalizaram a acumulação de capital. Houve um padrão compósito de hegemonia burguesa. Enquanto o Brasil mantinha o foco na exportação de matéria prima, países desenvolvidos ampliavam seu domínio e a sociabilidade sob a perspectiva do capital. A disputa entre as nações tornou evidente o local que cada uma assumiria e, no caso brasileiro, a subordinação fez parte do padrão de desenvolvimento, atendendo a demandas próprias e de países imperialistas. Não houve a existência de qualquer perspectiva democrática e nacional.

[...] as nações dependentes encontram sérias dificuldades para engendrar culturas nacionais integradas, dotadas de relativa autonomia de crescimento interno e de certa auto-suficiência na reprodução dos dinamismos socioculturais, em que repousa o padrão de equilíbrio da mencionada civilização. (FERNADES, 1968, p.169)

Para Florestan, a inserção do Brasil foi de modo não clássico, pois articulou-se tanto a interesses de senhores rurais, quanto de nações imperialistas, havendo uma inserção do país nas relações econômicas mundiais de modo subalternizado, com a permanência de modos de viver coloniais ao mesmo tempo em que havia algum investimento para ampliar indústrias e urbanização.

O domínio dos países imperialistas e articulações com a classe dominante local incluíram também ações para impedir revoluções protagonizadas pelos trabalhadores, pois assim, buscariam manter seu poderio político e econômico. Neste contexto, a formação de trabalhadores com a apropriação de concepções burguesas como se fossem suas, tornou-se uma estratégia fundamental. Apesar das lutas empreendidas pela classe trabalhadora, os interesses da elite e a manutenção dos privilégios na sociedade classista prevaleceram e perpetuaram as relações de dependência do Brasil na conjuntura política e econômica internacional.

A categoria heteronomia cultural, desenvolvida por Florestan Fernandes também precisa ser analisada em vinculação com a concepção de capitalismo dependente. A dependência se dá por necessidades específicas da sociedade capitalista, que promove a exploração de uns sobre os outros para acumular capital e necessita de ações para a formação de consciência com fins de se perpetuar. Segundo Leher (2018),

[...] a dependência econômica é a responsável pela heteronomia ideológica e moral, vinculando fundamentalmente, a possibilidade de desenvolvimento à dinâmica das relações entre as classes sociais e quando entende que o desenvolvimento autônomo das nações dependentes supõe como necessidade a aceleração da revolução social. (p. 127)

A heteronomia cultural é vinculada à formação de consciência, à apropriação de ideias de fora, aos modos de pensar, de se relacionar e às condições materiais de existência. Destarte, pensamos que “a heteronomia é econômica, política, social, ideológica e moral.” (LEHER, idem, p. 129) e é vivenciada em meio à luta de classes. Enquanto a classe burguesa busca a sua perpetuação, subalternos lutam pela revolução e o desenvolvimento autônomo do país. Quando refletimos sobre as condições do negro na sociedade brasileira e sobre a universidade, por exemplo, estas questões tornam-se evidentes.

Apesar de ter havido a abolição da escravidão, o lugar do negro na sociedade de classes em período posterior não foi redefinido pela reforma agrária, pela legislação trabalhista, por reparações históricas e medidas educacionais que contemplassem as consequências psicossociais da escravidão. Houve permanência de diversas condições de existência em que o grau de expropriação foi de tal ordem que, na realidade concreta, as condições de ‘venda’ da força de trabalho não diferiam fundamentalmente da escravidão. Quando Florestan fala de heteronomia na questão racial, esta é percebida em total vínculo com os outros tipos de heteronomia existentes, seja no âmbito político e econômico, seja no âmbito social. Apesar de ter ocorrido algumas modificações, o modo pelo qual as classes dominantes exerciam seu domínio na época escravagista permaneceu e, isto é uma marca essencial da heteronomia. Na sociedade brasileira desigual, ter documentos legais afirmando preceitos democráticos, não implicou em uma democracia real. Katia Lima (2017), refletindo sobre conceitos de Florestan, afirma que,

Esta condição de heteronomia permanente articula o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão de mercantilização do trabalho formando as bases do padrão brasileiro de relação racial que tem sua origem nas relações escravistas, mas que é extremamente funcional à ordem burguesa. (p.357)

Desta forma, percebemos que a heteronomia cultural se encontra totalmente relacionada à concepção de Florestan de capitalismo dependente e é extremamente relevante para compreender as relações classistas da sociedade brasileira.

Marx (2014), apesar de não aprofundar suas reflexões na categoria raça, ao tratar da gênese do capitalismo industrial, reconhece a exploração feita pela burguesia de países europeus a outros povos. Com o intuito de acumular capital, dizimaram, saquearam e escravizaram populações.

As descobertas de ouro e de prata na América, o extermínio, a escravização das populações indígenas, forçadas a trabalhar no interior das minas, o início da conquista e pilhagem das Índias Orientais e a transformação da África num vasto campo de caçada lucrativa são os acontecimentos que marcam os albores da era de produção capitalista. (MARX, 2014, p.872)

As relações sociais hierárquicas foram e são a forma encontrada pela classe dominante de ampliar a acumulação de capital, ora com ênfase na coerção, ora no consenso, e impulsionam contraditoriamente as lutas dos subalternos. Na sociedade brasileira - mesmo em meio à ideologia de democracia racial e jurídica -, devido ao histórico do racismo vivenciado desde o período colonial, as categorias raça e classe permeiam o acesso ou a ausência de políticas públicas – dentre outras consequências –, criando arenas de disputas e contradições. As relações entre capitalismo e racismo estrutural construíram dilemas que se perpetuam e, a ideologia racial foi se transformando ao longo do tempo de acordo com modificações nas relações sociais capitalistas. Neste contexto, com uma suposta cientificidade, a noção de raça esteve imbricada a privilégios e explorações.

A reflexão sobre raça nos leva ao contexto histórico e social da construção deste vocábulo “... trata-se de um conceito *relacional* e *histórico*. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.” (Almeida, 2021, p.24-25) Esta concepção foi construída no século XVI nas vivências com o capitalismo comercial e o eurocentrismo.

[...]o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal* (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas.” (Ib., 2021, p.25)

Na América latina, a categoria raça foi fundamental para haver o domínio de outros povos, “... raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 37). Ao ter o eurocentrismo como referência, as relações coloniais foram se constituindo com

categorizações dos seres humanos e argumentos raciais. Modelos de saber e poder vivenciados desde a época colonial interferiram nos diversos âmbitos das relações sociais. Pensamos como Quijano (2005) que, na colonialidade,

[...] o mito fundador da versão eurocêntrica da modernidade é a ideia do estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório, cujo ápice é a civilização europeia ou ocidental [...] Esse mito foi associado à classificação racial da população humana [...] Essa visão só adquire sentido como expressão do exacerbado etnocentrismo da Europa recém-constituída, por seu lugar central e dominante no capitalismo mundial colonial/moderno, da nova vigência de ideias mitificadas de humanidade e de progresso, produtos caros aos Iluminismo, e da vigência da ideia de raça como critério básico de classificação social universal da população do mundo.” (Quijano, 2005, p. 61)

O Iluminismo, durante o século XVIII, colocou filosoficamente o homem no centro das reflexões. As revoluções de cunho liberal tiveram por base concepções iluministas, enfrentando nobres e absolutistas. Em meio ao desenvolvimento capitalista, “Surge ... a distinção filosófico-antropológica entre *civilizado* e *selvagem*, que no século seguinte daria lugar para o dístico *civilizado* e *primitivo*.” (ALMEIDA, 2021, p. 26)

Em nome da razão e da ciência, buscariam *iluminar* os *primitivos*, que deveriam passar por um processo civilizatório. Povos de diversos países e continentes sofreram com o colonialismo e escravidão. As consequências ainda são vivenciadas na contemporaneidade. Há um “... processo de *desumanização* que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje.” (Almeida, 2021, p.29)

[...] raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea.” (ALMEIDA, 2021, p.28)

O século XIX e a emergência do positivismo deram um aspecto de cientificidade às visões racistas com “... a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes *raças*.” (ALMEIDA, 2021, p.29) A academia passou a aprofundar-se no racismo científico.

Ainda no século XIX, a conjuntura foi marcada pela crise capitalista de 1873. As nações dominantes passaram a investir no imperialismo e neocolonialismo. Os

colonizados eram vistos como inferiores devido à sua raça e por questões geográficas. Eles “... estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento.” (Almeida, 2021, p.29-30) Assim, percebemos que a ideia de raça está historicamente vinculada tanto ao aspecto biológico quanto aos aspectos culturais e étnicos.

No Brasil, após intensos conflitos, quando houve a abolição da escravidão em lei no ano de 1888, o fato se deu apenas em âmbito jurídico, pois as relações racistas permaneceram. A população negra ficou sem qualquer ação do Estado no que tange às políticas públicas, havendo uma falsa liberdade. Também houve o favorecimento governamental para a inclusão de imigrantes no trabalho livre, ampliando as dificuldades para haver a melhoria das condições materiais de vida. A abolição foi impulsionada por vários fatores, dentre eles a resistência do povo negro, entretanto, a classe dominante também passou a ter interesse ao ver na abolição a possibilidade de valorização do capital em meio às modificações do capitalismo a nível mundial. Segundo Eurico (2020),

Trata-se de uma nação que se organiza a partir de relações pessoais, de um governo que atende aos interesses da classe dominante, com olhar voltado para o progresso, cenário onde o regime escravocrata perde sua funcionalidade. Para esse segmento, a assinatura da Lei Áurea possibilita a retomada da economia nacional sob outro patamar, da produção capitalista, da apropriação da mais-valia e do surgimento do cidadão consumidor. (p. 40)

No século XX, perspectivas antropológicas levaram ao pensamento de que não existem elementos na natureza humana que justifiquem o uso do conceito de raça. Há “...a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos.” (Almeida, 2021, p.31). Apesar dessas reflexões, não poderemos desconsiderar o conceito de raça, pois, “... a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de *grupos sociologicamente considerados minoritários.*” (ALMEIDA, 2021, p.31)

A compreensão do racismo também requer pensarmos sobre as categorias discriminação e preconceito. No preconceito há juízo de valor a partir dos estereótipos. O racismo também promove a discriminação ao ter por base a ideia de raça, transparecendo no cotidiano com vantagem para alguns grupos em detrimento de outros. Na discriminação por raça, as relações de poder entram em evidência, porque “tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da

força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça.” (ALMEIDA, 2021, p.32). Com ela há a estratificação social em várias gerações. A discriminação pode ocorrer de modo direto ou indireto, no primeiro há “... o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial ...” (ALMEIDA, 2021, p.32), já na forma indireta a intencionalidade não aparece de modo claro,

[...] a situação específica de grupos minoritários é ignorada – *discriminação de fato* -, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial” – *colorblindness* – sem que se leve em conta a existência de diferenças *sociais significativas* – discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso.” (ALMEIDA, 2021, p.33)

Hoje há a existência da discriminação positiva, cujo objetivo é reparar os dilemas históricos, buscando romper com as desigualdades, assim, com as *políticas de ações afirmativas* há “... possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa...” (Almeida, 2021, p.34). Pensar o racismo requer considerar sua relação sistêmica, pois há vantagens de alguns grupos que se concretizam nas interações sociais, econômicas e políticas.

O racismo articula-se com a *segregação racial*, ou seja, a *divisão espacial de raças* em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias etc. – e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos – como escolas e hospitais – como de frequência exclusiva para membros de determinados grupos raciais... (ALMEIDA, 2021, p.34)

O racismo estrutural é intrinsecamente relacionado a privilégios. Almeida (2021) destaca que, os negros, além de terem o salário mais baixo, são os que pagam mais tributos - se comparar a renda com o valor dos tributos - e, devido às diferenças de gênero, as mulheres negras sofrem mais. Apesar disso, as políticas públicas são custeadas primordialmente por negros, portanto, reflexões sobre as políticas econômicas necessitam abordar a problemática das desigualdades vinculadas à questão racial. A subjetividade capitalista trata a pobreza como se fosse inerente aos subalternos, por isso, é necessário desnaturalizar a posição que o indivíduo ocupa na sociedade.

Apoiando-se em reflexões de Marx, Almeida (2020) afirma que o racismo na sociedade capitalista faz o trabalhador ter seu trabalho subsumido em relação ao capital. Assim, “... a produção está totalmente sob o controle do capital.” (Almeida,

2021, p.173). O trabalho abstrato passa a ser realidade e o trabalhador não tem mais o domínio das técnicas e de todo processo de produção. Suas características individuais deixam de ter relevância em meio às relações sociais.

É nesse ponto que a relação estrutural entre racismo e capitalismo demonstra uma incrível sutileza, visto que nacionalismo e racismo são práticas ideológicas que traduzem a comunidade e o universalismo necessários ao processo de subsunção real do trabalho ao capital, adaptando tradições, dissolvendo ou institucionalizando costumes, dando sentido e expandindo alteridades, a partir de especificidades de cada formação social na integração à organização capitalista de produção. (ALMEIDA, 2021, p. 175)

Isto ocorre principalmente em relação ao trabalho assalariado, entretanto, no sistema capitalista também são usadas formas violentas para ter domínio da produção, como na escravidão. “No capitalismo dividem espaço e concorrem entre si trabalhadores assalariados bem pagos, mal pagos, muitíssimo mal pagos, escravizados, grandes, médios e pequenos empresários, profissionais liberais, etc.” (ALMEIDA, 2021, p.176). Neste contexto, o Estado trabalha com consenso e coerção para que os indivíduos estejam imersos no tipo de sociabilidade que é própria do capitalismo.

Após a abolição da escravidão, a ideologia racial e sua imbricação a privilégios de grupos específicos permaneceram vinculadas à formação de consenso – não só entre os dominantes, mas também com os subalternos. “... a eficácia do discurso ideológico é dada pela sua internalização por parte dos atores (tanto os beneficiários quanto os prejudicados), que o reproduzem em sua consciência e em seus comportamentos imediatos.” (GONZÁLEZ, 2021, p. 116)

O racismo possui não somente sobre o aspecto ideológico, mas também se encontra presente nas vivências dos indivíduos. Este fator é relevante, pois, o racismo estrutural “... estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas.” (Ibidem, p. 117). No que tange ao trabalho em meio à sociedade capitalista, Lélia González (2021) reflete acerca das diferenças no tipo de ocupação dos indivíduos, pois são permeadas por relações racistas, com prejuízos maiores para as mulheres negras - mesmo após a *abolição da escravidão* -, pois “... seu trabalho físico foi duplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares.” (GONZÁLEZ, 2021, p. 122)

As implicações do racismo no âmbito laboral se deram não apenas no período escravocrata, mas também em tempos posteriores associadas ao modo pelo qual os indivíduos serão inseridos no mercado de trabalho ou se tornarão exército industrial de reserva⁷. Neste contexto, crianças negras já nascem marcadas pelas explorações e hierarquizações prejudiciais aos seus antepassados e muitas encontram-se imersas no trabalho desde a primeira infância. Segundo González (2021), no sistema capitalista, o racismo,

Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema da estratificação social. Desnecessário dizer que a população negra, em termos de capitalismo monopolista, é que vai constituir, em sua grande maioria, a massa marginal crescente. Em termos de capitalismo industrial competitivo (satelitizado pelo setor hegemônico), ela se configura como exército industrial de reserva. (GONZÁLEZ, 2021, p. 117)

Indivíduos brancos, da classe dominante ou subalterna, sempre possuem privilégios na sociedade capitalista e racista brasileira, "... mesmo os brancos sem propriedade dos meios de produção são beneficiários do seu exercício." (Ib., p. 117). Em meio a estes fatores, torna-se evidente que a apregoada democracia racial é uma falácia, pois o acesso a bens simbólicos e materiais é mais fácil para quem não é negro. Com o racismo há

[...] vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam nas recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. Isto significa ... que, se pessoas possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação, por exemplo), excetuando sua afiliação racial, entram no campo da competição, o resultado desta última será desfavorável aos não-brancos. (GONZÁLEZ, 2021, p.117)

Se camuflamos esta realidade, as diferenças sociais são perpetuadas e, com o discurso meritocrático, cada indivíduo passa a ser responsabilizado por suas condições materiais de existência, como se não tivesse qualquer interferência do meio no qual vive. Deste modo, "Se o negro não ascendeu socialmente e se não participa

⁷ O exército industrial de reserva faz parte do sistema capitalista. Ele é a força de trabalho excedente, que está disponível para ser explorada pelo capital. Em Marx (2012), a acumulação de capital se dá com a força de trabalho que está diretamente na produção e com o exército de reserva e, este exército também exerce influência sobre o preço dos salários.

com maior efetividade dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio.” (Ib., p. 119)

As instituições estatais também reproduzem relações que perpetuam práticas hierarquizantes e excludentes. Pensamos como Gonzáles (2021) que “... os aparelhos ideológicos do estado, na medida em que servem à manutenção das relações de produção existentes, desenvolvem com eficácia a veiculação e o reforço das práticas de discriminação.” (p. 120)

Abdias Nascimento (2016) demonstra que, mesmo com modificações na legislação, a prática discriminatória permanece no cotidiano dos negros. Desta forma, “... a realidade dos afro-brasileiros é aquela de suportar uma tão efetiva discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos” (p. 98). É em conexão aos preceitos racistas que as desigualdades sociais e econômicas vão se perpetuando ao longo da nossa história.

Fernandes (2007), ao tratar das relações racistas no Brasil permite compreender como, em meio a uma suposta democracia apregoada, a realidade concreta demonstrou que os negros são colocados em posição de subalternidade. “Sabe-se que o dilema racial brasileiro aparece... como um contraste entre normas ideais (moldadas por um “*ethos* democrático”) e comportamentos efetivos (exclusivistas e tendentes à subalternização do “negro...” (Ibidem, p.288). A estrutura social brasileira, racista e classista demonstra que há a permanência de relações da época colonial.

[...] “o mundo colonial” [...] Ele vive, pois, em quase tudo que é essencial para o capitalismo dependente: na posse da terra, na organização da agricultura, na autocracia dos poderosos, na espoliação sistemática e na marginalização dos pobres, no particularismo e no farisaísmo das elites, na apatia ou na confusão das massas oprimidas e, principalmente, nos padrões de relações étnicas e raciais, por natureza ilegítimos, extracristãos e antidemocráticos. (FERNANDES, 2007, p. 289, 290)

É nesta sociedade capitalista dependente permeada por privilégios que, ao longo da história, houve e há a hierarquização dos povos devido à “raça”. Estas relações excludentes da época colonial foram se perpetuando através de elaborações ideológicas da classe dominante, coerções e domínio no âmbito político e econômico. Pensamos como Fernandes (2007) que

A emancipação nacional latino-americana ... fenômeno especificamente político... uma revolução dessa espécie não se opunha ao antigo sistema colonial como um todo. Ao contrário, ela dependia da continuidade das estruturas econômicas e sociais, montadas sob o sistema colonial, para ter êxito (no plano em que a emancipação “nacional” foi concebida e visada pela aristocracia). (Ibidem, p. 291)

Katia Lima (2017), ao considerar que estamos imersos na luta de classes em um país capitalista dependente que apregoa o mito da democracia racial para haver a manutenção das desigualdades, utiliza como referencial teórico Florestan Fernandes. A autora considera que, para haver a modificação das relações sociais capitalistas, é imprescindível lutar contra o racismo. Sinaliza que, para Florestan, o modo de acumular capital nos países de capitalismo dependente é diferente dos países hegemônicos.

Nossa burguesia não priorizou a nação, ela esteve em articulação com a burguesia de outros países de modo subalterno. Não houve interesse em construir uma nação com autonomia. Ela foi favorecedora à permanência de relações da época colonial e, ao mesmo tempo, ao crescimento dos centros urbanos e ao investimento em indústrias. É neste contexto que Florestan compreende que a apregoadada democracia racial nunca existiu no Brasil. “... a heteronomia racial na sociedade de classes conjugou-se com a heteronomia econômica, política e social, caracterizada pela preservação, na ordem social competitiva, do padrão de relação de dominação do regime escravocrata.” (LIMA, 2017, p. 354). Quando Florestan reflete sobre a suposta democracia racial,

[...] encontra suas bases na análise da manifestação da heteronomia racial sob a aparência de absorção irrestrita do negro na sociedade de classes, assim, o mito omite, até os dias atuais, a persistência de uma diretriz ambivalente de repulsa ao tratamento igualitário do negro e de aparente acatamento de requisitos do regime de classes. Tal problematização evidencia que o mito da democracia racial cria uma aparência democratizante fundada tão somente na igualdade jurídica/formal forjada na sociedade de classes. (Ib., 2017, p. 354)

Ao compreendermos as lutas de classes no Brasil e suas imbricações com questões de raça, poderemos compreender melhor, dentre outros focos, o modo pelo qual o Estado age com as políticas públicas em desfavorecimento da população negra e pobre no decorrer da história. Para construirmos a almejada sociedade igualitária, pensar os dilemas estruturais torna-se fundamental.

Consideramos que as relações de trabalho capitalistas, as relações de classe, raça e gênero estão imbricadas à teoria do valor formulada por Marx. Cabe destacar que, apesar da temática gênero não ser um dos focos maiores da pesquisa para aprofundamento, consideramos que estas relações possuem conexões latentes. É através da compreensão do valor que aprofundamos no tema da acumulação de capital e como foram se constituindo as relações sociais desiguais e combinadas no Brasil.

A categoria valor em Marx é percebida como um elemento próprio das relações capitalistas, nas quais o trabalho dos seres humanos tem marcas sociais que constituem valor às mercadorias. O valor é compreendido como relação social que se materializa com existência efetiva através da mercadoria. Pensamos como Marx (2012) que,

Em todos os estágios sociais, o produto do trabalho é valor-de-uso; mas só um período determinado do desenvolvimento histórico, em que se representa o trabalho despendido na produção de uma coisa útil como propriedade “objetiva”, inerente a essa coisa, isto é, como seu valor, é que transforma o produto do trabalho em mercadoria. Em consequência, a forma simples de valor da mercadoria é também a forma-mercadoria elementar do produto do trabalho, coincidindo, portanto, o desenvolvimento da forma mercadoria com o desenvolvimento da forma do valor. (MARX, 2012, P. 83)

Todas as mercadorias são feitas pelo trabalho humano e possuem tanto os valores de uso quanto os de troca e, é justamente com a troca que há o trabalho abstrato – quando o trabalho produtor de mercadoria passa a ter homogeneidade – e o valor passa a tornar material o trabalho abstrato. Destarte, “A força humana de trabalho em ação ou o trabalho humano cria valor, mas não é valor. Vem a ser valor, torna-se valor, quando se cristaliza na forma de um objeto.” (MARX, 2012, p. 73).

Para comensurar o valor, torna-se importante a análise sobre o trabalho socialmente necessário para haver a produção das mercadorias, verificando a relação de tempo, pois o valor das mercadorias é totalmente relacionado ao trabalho abstrato. “O que determina a grandeza do valor, portanto, é a quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso.” (MARX, 2012, p.61). Nestas conexões, o valor se manifesta na forma de dinheiro, pois, depois que a mercadoria é feita, precisa-se de um equivalente comum a todos para representar o valor que é o dinheiro. O valor, ao se manifestar como valor de troca, é também apresentado na forma dinheiro. Assim,

para haver o valor, é imprescindível ter relações entre mercadorias. O valor de uso está na forma de valor e, o trabalho privado como um trabalho feito socialmente. Além disso,

O corpo da mercadoria que serve de equivalente passa sempre por encarnação de trabalho humano abstrato e é sempre o produto de um determinado trabalho útil, concreto. Esse trabalho concreto torna-se, portanto, expressão de trabalho humano abstrato. (MARX, 2012, p. 80)

Compreender como se dá o trabalho humano na sociedade é fundamental na perspectiva marxista, por isso, precisamos adentrar nas concepções do que é o trabalho abstrato e o trabalho concreto. Ricardo Antunes (2010), pautando-se em reflexões de Marx, afirma que o trabalho é inerente aos seres humanos e é por meio das ações do homem sobre a natureza que também ocorre a transformação dos seres. Neste tipo de trabalho, considera-se as necessidades que são próprias dos homens e da sociedade como um todo. Este sentido do trabalho é chamado de trabalho concreto, útil. Entretanto, na sociedade capitalista ocorreram transformações em relação ao trabalho, havendo o domínio do trabalho abstrato sobre o trabalho concreto. Com o trabalho abstrato ocorrem diversas modificações nas quais o trabalhador passa a ser alienado tanto em relação ao processo de produção quanto em relação ao produto do seu trabalho e a si. As relações sociais entre os seres humanos passam a ser fetichizadas como relações que ocorrem entre coisas. Com o predomínio do capital

[...] a prevalência da dimensão *abstrata* do trabalho em relação à sua dimensão *concreta*, aflora o *caráter misterioso ou fetichizado da mercadoria*: ela encobre as dimensões sociais do próprio trabalho, mostrando-as como inerentes ao produto do trabalho. Mascaram-se as relações sociais existentes entre os trabalhos individuais e o trabalho total, apresentando-as como relações entre objetos coisificados. (ANTUNES, 2010, p.12)

Estas modificações não foram benéficas aos seres sociais e promoveram modificações profundas com o foco no capital e não nos homens. Por isso, há a necessidade de construirmos uma sociedade que retome o sentido do trabalho que é próprio dos seres humanos, pois o

[...] *trabalho efetivamente humano e social*, exercido através do *atendimento das autênticas necessidades humano-sociais*,

desestruturará o capital. Dando um novo sentido tanto à vida dentro do trabalho, quanto à vida fora do trabalho.” (ANTUNES, 2010, p. 14)

Ferreira e Fagundes (2021), com pesquisas baseando-se em Marx, ressaltam as seguintes categorias imbricadas à temática: alienação, expropriação e reprodução. Os autores pensam o capitalismo e o desenvolvimento - que tem base nas desigualdades de modo combinado -, o racismo e o patriarcado em conexão à superexploração e ao sobretrabalho.

Ferreira e Fagundes (2021) destacam quatro hipóteses em sua pesquisa. Em um primeiro momento, refletem acerca da denominada acumulação primitiva que é vinculada a expropriações, tanto em âmbito privado quanto no Estatal, favorecendo a acumulação de capital para a classe dominante.

As relações sociais escravagistas em período colonial sujeitavam os seres humanos e sua força de trabalho como propriedade privada com objetivos econômicos, levando as explorações violentas até as últimas consequências. Do século XVI até o XVIII, a Inglaterra investiu nas relações de escravidão explorando outros povos, investindo em sua acumulação primitiva e na revolução industrial. As relações escravagistas e a acumulação primitiva ocorreram de forma desigual e combinada pois, apesar das semelhanças, foram diversas em várias partes do mundo, seja em relação às peculiaridades vividas, seja em relação ao período histórico. É neste contexto que o capitalismo e a escravidão se constituem de forma estrutural e permeiam todas as vivências dos povos, de uma forma em que

As relações de escravidão ... não se restringem à privação do acesso direto aos meios de vida. São relações de expropriação e dominação que avançam brutalmente para a dimensão dos corpos e saberes, na tentativa limite de desumanização da pessoa ... (FERREIRA; FAGUNDES, 2021, p. 67)

Os meios de vida que outrora os trabalhadores possuíam foram se transformando em capital, com expropriações e com a subordinação do trabalho ao capital. Desta forma, os trabalhadores foram produzindo mais-valor. Com a acumulação primitiva, dois movimentos foram marcantes, a constituição do Estado nacional da modernidade – à serviço do capital - e a acumulação de capital. Esta acumulação ocorreu com a produção de mais valia pelo trabalho dos seres humanos, com o capital dinheiro, mercadoria e produtivo e, estes três ciclos do capital foram parte do capital industrial.

[...] o colonialismo pariu o capitalista industrial em sentido categórico (daquele capital que percorre as três fases do ciclo do capital) e estruturou o próprio Estado nacional moderno. O nascimento histórico desta classe e Estado ... relacionado com a atividade usurária, os monopólios comerciais e o crédito mediante endividamento público – o qual tem como complemento necessário não apenas um sistema internacional de crédito, mas um sistema fiscal e tributário moldado pelos interesses do capital (afinal, alguém tem que pagar o dinheiro emprestado pelo fundo público aos grandes monopolistas e especuladores) e que moviam as companhias marítimas ... (FERREIRA; FAGUNDES, 2021, p. 66)

Nas relações coloniais, o sobretrabalho esteve intrínseco à escravidão – que desumanizou pessoas tornadas escravas - e à industrialização. Especificamente em relação às mulheres, estas deixaram de ter o domínio da reprodução social, havendo “a expropriação estrutural e sistemática do trabalho reprodutivo doméstico como parte constitutiva e negativamente determinada do valor da força de trabalho.” (Ib., p. 65). Desta forma, no contexto da denominada acumulação primitiva, a expropriação da maior parte da população foi marcante, com “amplo processo histórico de expropriação violenta de meios de vida, corpos e saberes.” (Ib., p. 65)

O roubo dos meios de vida da imensa maioria da população foi a via pela qual a terra e o trabalho foram convertidos em mercadoria e subsumidos à relação capital. A terra como mercadoria será o fundamento de todos os meios de produção apropriados privadamente, a serem comprados como capital constante. O trabalho, convertido em mercadoria força de trabalho a ser vendida no mercado, por sua vez, será comprado como capital variável. Neste processo, tendo a violência estatal e privada como parteira da história, o colonialismo configurou a escravidão como pedestal para a extração de sobretrabalho e compreensão dos salários (especialmente na passagem da manufatura à empresa fabril), no âmbito do mercado, e a expulsão das mulheres de sua posição de poder e controle sobre a reprodução social ... serviu de alicerce para a expropriação estrutural e sistemática do trabalho reprodutivo doméstico como parte constitutiva e negativamente determinada do valor da força de trabalho. (Ib., p. 65)

Nas relações sociais capitalistas, o valor força de trabalho encontra-se vinculado ao racismo estrutural e ao heteropatriarcado, havendo articulações dialéticas entre o trabalho produtivo e o improdutivo. Este é o caminho da segunda hipótese da pesquisa de Ferreira e Fagundes (2021), ao tratar do racismo estrutural e das relações sociais e políticas em que há a superioridade de pessoas do gênero masculino heterossexuais – heteropatriarcado – e brancas.

As relações de trabalho capitalistas se dão em contexto internacional com o imperialismo e relações subordinadas de alguns países em relação a outros. Outras características fundamentais também necessitam ser analisadas que são as relações heteropatriarcais e racistas produtoras de interferências no modo pelo qual são realizadas as expropriações e a ampliação da mais-valia.

Atualmente, o sobretrabalho que é relacionado à teoria do valor, tem características peculiares. Nosso país, ao investir na industrialização, considerou questões raciais para a escolha do tipo de trabalhador que entraria nas indústrias. "... a transição do trabalho escravo para o assalariado foi realizada com apoio do Estado de modo a excluir os trabalhadores racializados (forros, libertos, africanos livres) dos melhores postos de trabalho ..." (FERREIRA; FAGUNDES, 2021, p. 70). Relações raciais hierárquicas permaneceram diferenciando o local que os indivíduos iriam assumir nas relações de trabalho - incluindo sua posição como exército de reserva -, mesmo após a abolição da escravidão em documentos oficiais.

Enquanto o exército de reserva é ampliado, os trabalhadores têm o sobretrabalho produtor da mais-valia ampliado também. Na sociedade capitalista dependente brasileira, estas relações são naturalizadas e as pessoas negras são as mais exploradas. O movimento do capital engloba crises e, é especialmente nestes momentos que o valor da força de trabalho sofre as maiores quedas. "... as relações de superexploração do trabalho ... integram a totalidade dos desdobramentos da lei do valor, confirmando-a em seu pleno movimento. E, mais do que isso, são sua expressão agudizada, violenta e negativamente determinada." (Ferreira; Fagundes, 2021, p. 63). Com a ideologia da democracia racial, as relações desiguais estão sendo perpetuadas em nossa história

[...] mito da democracia racial ... construções ideológicas com função decisiva: praticar sistematicamente a discriminação e o preconceito racial contra grande parcela da classe trabalhadora como estratégia burguesa de generalizar a superexploração para o conjunto da classe, criando ao mesmo tempo uma forma particular de alienação. Disso redundam que as relações de superexploração podem emigrar dos países dependentes aos centrais onde a racialização do imigrante e dos trabalhadores não brancos cumprirá no centro a mesma função que na periferia: pressionar os salários do conjunto da classe para abaixo do valor da força de trabalho. (FERREIRA; FAGUNDES, 2021, p. 70 - 71)

A terceira hipótese de Ferreira e Fagundes (2021) é que as relações sociais racistas são uma forma do capital que faz com que os salários dos trabalhadores

percam cada vez mais o valor, ampliando a mais-valia. O racismo, é um dos elementos basilares das relações sociais capitalistas e isto ocorre

Não só pelas raízes colonialistas, por particularidades de determinadas formações sociais ou pelo papel da escravidão na revolução industrial. Mas sobretudo porque o racismo, consideradas as condições históricas e morais normais de reprodução da força de trabalho, se converte em uma estratégia alienante do capital para pressionar constantemente o rebaixamento dos salários do conjunto da classe trabalhadora para abaixo do seu valor. (FERREIRA; FAGUNDES, 2021, p. 71)

As relações heteropatriarcais ocultam suas relações com o capital no que tange à produção de valor, com expropriações da força de trabalho das mulheres. “Assim, como estratégia para o rebaixamento estrutural do valor, o heteropatriarcado consiste em uma relação intrínseca ao capitalismo, e nisso reside nossa **quarta** hipótese de trabalho.” (Ib., p. 72). As mulheres - principalmente as negras – são marcadas por explorações, através da sobrecarga do trabalho doméstico gratuito que também colabora para a acumulação de capital, sendo um dos alicerces do trabalho produtivo. Desta forma,

[...]o valor da força de trabalho esconde vergonhosa e violentamente o trabalho das mulheres como estratégia do capital de rebaixamento estrutural do valor em si, não apenas de seu preço. Um enredo que é brutalizado frente a combinação das opressões, e que encontra sua expressão aguda na rotina laboral e de vida das mulheres negras. (Ib., p. 72)

As relações supracitadas com negros e mulheres possuem interferência em suas colocações no exército industrial de reserva pois, em conexão à lei do valor, eles são maioria. Com a naturalização das hierarquias vividas há a perpetuação das desigualdades, tornando urgente nossa percepção e luta para que haja mudanças.

Em meio à sociedade capitalista que faz classificação racial dos seres humanos e promove desigualdades econômicas e sociais, percebemos aspectos ideológicos que perpassam o falso universalismo liberal. Pensar o real universalismo requer pensarmos também sobre dilemas atrelados aos direitos sociais.

Os direitos são construções históricas que partem das relações sociais e se modificam ao longo do tempo. Dentre as várias visões, nos identificamos com a percepção de direito na forma das relações sociais, não somente no aparato legal. Pensamos que o racismo não irá desaparecer por haver o direito legalizado, mas com o aparato legal também tem ocorrido a segregação racial – como no *apartheid* e

colonialismo. Apesar disso, com o direito também poderemos construir medidas antirracistas e buscar romper ideologias. Na sociedade contemporânea, há a ideologia de que o Estado não tomaria partido de um grupo específico e, por meio de regras jurídicas iria colocar ordem na sociedade. Acreditamos que,

As relações que se formam a partir da estrutura social e econômica das sociedades contemporâneas é que determinam a formação das normas jurídicas. O direito, segundo essa concepção, não é o conjunto de normas, mas a relação entre sujeitos de direito. (ALMEIDA, 2021 p. 139)

No Brasil, a história das desigualdades sociais também envolveu resistências ao longo dos séculos, mas o século XX foi um marco devido às conquistas no âmbito político e o protagonismo de intelectuais de movimentos sociais na luta antirracista – como exemplo, poderemos citar a Constituição Federal de 1988, lei de cotas, dentre outras. Isto também teve reflexo na área do direito.

Particularmente no campo do direito, o antirracismo assumiu tanto a forma de militância jurídica nos tribunais a fim de garantir cidadania aos grupos minoritários, como também a de produção intelectual, cujo objetivo foi forjar teorias que questionassem o racismo inscrito nas doutrinas e na metodologia de ensino do direito. (Ib., p.148)

As desigualdades sociais na história do Brasil são econômicas e raciais. Compreendemos a economia como Almeida (2021), sendo “o conjunto das relações de produção” (p.154). O viés econômico não é conectado somente a números, mas primordialmente aos conflitos raciais e classistas que são parte da estrutura social.

Há anos inúmeras pesquisas têm demonstrado que a raça é um marcador determinante da desigualdade econômica e que, direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levam em conta o fator raça/cor mostram-se pouco efetivas.” (Ib., p.156)

O capitalismo é fruto da ação do homem no processo histórico e, nele, “o mercado ou sociedade civil não seria possível sem instituições, direito e política.” (Ib., p. 167). Com o Estado, são criadas normas, são feitas relações entre o privado e o público, há o favorecimento do direito privado, mas também têm os direitos sociais que são conquistas dos trabalhadores. Para haver permanência da relação capitalista, a construção da subjetividade é um elemento importante.

[...] além das condições objetivas – e aqui referimo-nos às possibilidades materiais para o desenvolvimento das relações sociais

capitalistas -, o capitalismo necessita de *condições subjetivas*. Com efeito, os indivíduos precisam ser formados, subjetivamente constituídos, para reproduzir em seus atos concretos as relações sociais, cuja forma básica é a troca mercantil. (ALMEIDA, 2021, p. 168)

Deste modo, compreende-se a falta de consciência de classe e a interiorização de “preconceitos e de discriminação que serão atualizados para funcionar como modos de subjetivação no interior do capitalismo.” (Ib., p. 169). As desigualdades no contexto brasileiro estão vinculadas à raça, às questões econômicas, na elaboração de leis e no acesso aos direitos sociais. Os aparelhos privados de hegemonia são fundamentais neste processo de produção de subjetividades.

Com o objetivo de compreender a realidade concreta e as diversas dimensões vinculadas ao direito, torna-se importante refletir sobre as relações entre Estado e a sociedade. Pachukanis (2017), baseando-se nas reflexões de Karl Marx sobre a economia, trata as categorias jurídicas da seguinte forma:

O que Marx diz aqui das categorias econômicas é totalmente aplicável às categorias jurídicas. Elas, em sua aparente universalidade, exprimem, na realidade, um aspecto isolado da existência de um sujeito histórico determinado: a sociedade burguesa produtora de mercadorias. (PACHUKANIS, 2017, p.85)

Pensar o direito em nossa sociedade requer a consideração de que o Estado é classista e as formulações sobre o direito são feitas em meio à luta de classes. A dialética se faz presente nas vivências e nos conceitos, pois “concebemos o direito não como acessório de uma sociedade humana abstrata, mas como categoria histórica que corresponde a um ambiente social definido, construído pela contradição de interesses privados.” (Ib., p. 86)

O direito é relação social e as categorias utilizadas no âmbito jurídico são permeadas pela ideologia em um contexto de luta de classes. O próprio Estado cria mecanismos para haver a permanência da classe dominante, deste modo, “... a regulamentação das relações sociais em determinadas condições assume caráter jurídico” (Ibidem, p. 92). Por isso, precisamos analisar o direito de forma histórica e social, nas relações concretas. “A relação jurídica a célula central do tecido jurídico, e apenas nela o direito se realiza em seu real movimento. Somado a isso, o direito, enquanto conjunto de normas, não é nada além de uma abstração sem vida” (Ib., p. 97)

No contexto brasileiro, a teoria crítica do Direito fez reflexões sobre “as fragilidades dos discursos jurídicos técnico-formais vigentes e hegemônicos no Direito” (Santos, 2021, p. 322) que mantinham as desigualdades e as relações sociais do capital. As conquistas de movimentos sociais na Constituição Federal e legislações com a concepção de interesse público, permanecem camuflando as tensões reais de uma sociedade classista.

A origem e a demanda sistêmica de reprodução das relações capitalistas explicam o conceito de interesse público e a sua importância como véu que encobre o funcionamento dos aparelhos estatais em benefício preponderante de uma classe dirigente, ainda que ocorram pontuais usos progressistas do aparato do Estado em benefício das classes não dominantes. Descortina-se o viés ideológico e estrutural do conceito de interesse público, o qual se constitui, não raro, como planejador fictício dos conflitos sociais, constituindo-se em verdadeiro “óleo” que possibilita às engrenagens políticas e jurídicas de reprodução do capitalismo o movimento uniforme e sem “fricções” que poderia travar ou romper com o funcionamento de todo sistema. (Ib., p. 322)

Santos (2021), ao fazer uma análise sobre avanços e limites da teoria crítica, faz a crítica da teoria crítica adentrando na temática do interesse público. O autor ressalta a relevância da teoria crítica no que tange à percepção da ideologia neste tema, entretanto, considera que faltou demonstrar o que poderemos fazer de imediato para que possamos mudar a realidade. Por isso, objetivando trazer contribuições, Santos - utilizando o materialismo histórico como método - criou uma categoria jurídica com viés emancipatório, almejando romper com a ideia de interesse público que veio da burguesia. Pautando-se em concepções de Carlos Nelson Coutinho, reconhece a importância de lutas dos trabalhadores para conquistas na sociedade capitalista até que possamos vivenciar uma nova realidade social. Existe

[...] a necessidade de eliminar (ou enfraquecer) o domínio burguês em relação ao Estado, com a finalidade de permitir que os “institutos políticos democráticos possam alcançar pelo florescimento e, desse modo, servir integralmente à libertação da humanidade trabalhadora”, o que viabiliza a superação da alienação política por meio da progressiva reabsorção do Estado pela sociedade. (SANTOS, 2021, p. 327-328)

O autor ressalta que não tem viés reformista, mas afirma a necessidade da construção de reformas direcionadas pelos anseios da sociedade civil, buscando uma efetiva democracia de forma universal para que as pessoas possam sobreviver com

atuação direta do estado na melhoria das condições de vida. Isto requer considerar as lutas de classes da sociedade e seus reflexos no Direito e no Estado. Para Santos (2021),

[...] o Estado, o Direito contemporâneo e o Direito Administrativo constituem-se espaços de contradição entre as classes sociais, levando-os a se fundarem em espaços de mediação e de luta entre forças antagônicas e conflituosas, que operam na tensão ente consenso e dissenso, cooperação e conflito. (SANTOS, 2021, p. 345)

Com esta análise, percebemos que o Estado e os princípios dos direitos estão imersos em questões políticas e lutas classistas que se dão de modo dialético. “A possibilidade de avanços emancipatórios concretos ... depende da qualidade de identificar e considerar o elemento político e reconhecer a História como a esfera do desenvolvimento e das transformações possíveis...” (Ib., p. 350). Disputar a hegemonia e almejar a democracia requer pensar o Estado e o direito e compreender o viés ideológico da ideia de interesse público. Santos (2021) propõe que este conceito seja substituído pela categoria interesse do povo.

A defesa pelo *interesse do povo*, em substituição ao *interesse público*, exige a consideração dos conflitos sociais pertinentes à reprodução das relações capitalistas que cinde a sociedade em classes sociais, mas que, ao mesmo tempo, produz uma larga camada de sujeitos à margem do processo produtivo e que sequer podem ser enquadrados na perspectiva do *trabalhador*. O protagonismo histórico cabe às duas fundamentais classes no processo produtivo moderno (classe dos proprietários dos meios de produção e classe trabalhadora), mas a realidade dos oprimidos em geral é abrangente e emergente, exigindo a intervenção dos aparelhos burocráticos na implementação das medidas mais comezinhas para a sobrevivência digna. (Ib., p. 372)

Boschetti (2018), baseando-se na visão de Marx, afirma que o direito é burguês e, não é possível ter direitos iguais com o estado capitalista, pois neste, a acumulação do capital se faz através das desigualdades. A mesma autora afirma que “Marx não nega o avanço da emancipação política, ou o reconhecimento dos direitos do cidadão, mas sinaliza seu limite no âmbito da sociabilidade capitalista” (BOSCHETTI, 2018, p. 85).

Percebemos nas reflexões anteriores que o racismo estrutural é parte essencial das relações sociais que ocorrem com o domínio de grupos. Para haver o racismo, existem as relações de poder no âmbito político. É desta forma que são construídos os privilégios, seja nas instituições – com o Estado no ponto central nas relações de

coerção e racistas - ou no plano ideológico – na construção e propagação de um imaginário, para haver a ideia de unidade. A dimensão histórica do racismo se constitui em relação com o que é particular de cada sociedade “...porque as características biológicas ou culturais só são significantes de raça ou gênero em determinadas circunstâncias históricas, portanto, políticas e econômicas.” (ALMEIDA, 2021, p. 55-56). A dimensão política é de suma importância. O Estado não é o único elemento político, mas é fundamental, pois, por meio do aparato estatal o racismo se perpetua. Nos Estados modernos sempre há o racismo e segregação das pessoas.

É por meio do Estado que a classificação de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos é realizada. Os regimes colonialistas e escravistas, o regime nazista, bem como o regime do *apartheid* sul-africano não poderiam existir sem a participação do Estado e de outras instituições como escolas, igrejas e meios de comunicação. (ALMEIDA, 2021, p.87)

O Estado é conectado às relações econômicas do sistema capitalista e exerce papel primordial no estabelecimento das bases políticas das relações sociais. Com o capitalismo, o Estado aparece como se visasse o interesse de todos. “É apenas com o desenvolvimento do capitalismo que a política assume a forma de um aparato exterior, relativamente autônomo e centralizado, separado do conjunto das relações sociais, em especial das relações econômicas.” (ALMEIDA, 2021, p.92) Entretanto, o Estado na ótica da classe dominante, é de suma importância para perpetuar as diferenças sociais, favorecer a propriedade privada e amenizar os embates. Há uma forma de sociabilidade própria do sistema capitalista, que interfere na formação da identidade das pessoas.

[...] a atuação do Estado, como forma política da sociedade capitalista, está histórica e logicamente conectada com a reprodução das outras formas sociais do capitalismo: a forma-mercadoria (propriedade privada), a forma-dinheiro (finanças) e a forma-jurídica (liberdade e igualdade). (ALMEIDA, 2021, p. 94)

Isto ocorre em meio a tensões e de forma contraditória. Apesar do Estado perpetuar interesses da classe dominante, as disputas de outros grupos sociais fazem intervenções – como a conquista de direitos trabalhistas, por exemplo. Para perpetuar o sistema capitalista, o Estado age com coerção e consenso. “[...] o Estado aparece como a unidade possível, em uma vinculação que se vale de mecanismos repressivos e material-ideológicos.” (Ib., p.96). Neste modo de sociabilidade, existem tensões de

classes, “... raciais, sexuais, religiosos, culturais e regionais que podem remontar a períodos anteriores ao capitalismo, mas que nele tomam uma forma especificamente capitalista.” (Ib., p.97) Dentro das classes existe esta diversidade que precisa ser analisada.

Em meio às relações históricas e estruturais que construíram os Estados nacionais, a exaltação do sentimento nacional forjou a ideologia de unidade, de uma mesma identidade do povo. Ocorreram “mecanismos e práticas institucionalizadas de poder condicionadas por estruturas político-econômicas atuam decisivamente na constituição da nacionalidade.” (Ib., p.99) Assim, buscou-se camuflar a realidade da divisão das classes sociais e seus conflitos, havendo “uma relação estrutural e histórica ... entre política (Estado), economia e racismo.” As relações de poder também perpassam a localização e relação com o território. “[...] a nacionalidade e a dominação capitalista se apoiam em uma construção espaço-identitária que pode ser vista na classificação racial, étnica, religiosa e sexual de indivíduos como estratégia de poder.” (Ib., p.101) Através da política, há a inclusão e exclusão dos indivíduos.

Assim, o que chamamos de modernidade não se esgota na racionalidade iluminista europeia, no Estado impessoal e nas trocas mercantis; a modernidade é composta pelo tráfico, pela escravidão, pelo colonialismo, pelas ideias racistas, mas também pelas práticas de resistência e pelas ideias antirracistas formuladas por intelectuais negros e indígenas. (Ib., p.103-104)

Com base em reflexões de Achille Mbembe, Almeida (2021) reflete sobre a necropolítica como uma forma de manutenção de poder e, com ela, “guerra, política, homicídio e suicídio tornam-se indistinguíveis.” (p.117) As relações entre morte e política encontram-se em evidência, sem qualquer direito para os subalternos. Com o racismo, o genocídio dos negros é naturalizado e isto ocorre desde o período colonial. O neoliberalismo aprofundou estas relações, com ele,

Resta ao Estado, como balizador das relações de conflito, adaptar-se a esta lógica em que a continuidade das formas essenciais da vida socioeconômica depende da morte e do encarceramento. Sob as condições objetivas e subjetivas projetadas no horizonte neoliberal, o estado de exceção torna-se a forma política vigente. (Ib., p. 124)

O Estado também é de extrema relevância no que tange ao fundo público. Contemporaneamente, na grande mídia, no congresso nacional e em diversos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante, os relatos sobre fundo público

são constantes. O discurso hegemônico propaga que o Estado está “quebrado” e precisa diminuir gastos com previdência, educação e saúde, dentre outros investimentos nas áreas sociais. O estudo técnico número 35 realizado em 2020 pela Câmara dos deputados intitulado de “Efeitos da Reforma da Previdência (EC nº 103/2019) na regra do teto (EC nº 95/2016): proposta de ajuste metodológico no cômputo dos limites” demonstra como esta temática tem sido abordada no Congresso nacional. O documento considera que a “reforma” da previdência de 2019 interfere de modo positivo nos gastos com a previdência social e, a Emenda Constitucional número 95 de 2016 é percebida como um elemento importante para o orçamento governamental. Afirmam:

A EC do teto, ao fixar limites à elaboração e à execução financeira dos orçamentos, criou um controle rígido e reforçado da despesa pública primária. É considerada regra fiscal de grande credibilidade vigente no Brasil, uma vez que os usuais instrumentos de política orçamentária e fiscal (regra de ouro e meta de resultado primário), por várias razões, encontram-se mitigados e perderam sua importância relativa no atual contexto de crise fiscal. Não tivesse sido aprovado o Novo Regime Fiscal, muito provavelmente a situação estaria ainda mais agravada. (BRASIL, 2020, p. 3)

Este argumento ideológico está no contexto das contrarreformas que retiram direitos conquistados com muita luta ao longo da história pelos trabalhadores. Em sua aparência, somos levados a pensar que seria a única saída, entretanto, ao analisar a realidade concreta em suas múltiplas relações, torna-se evidente que, no contexto de crise, está havendo a escolha da classe dominante em permanecer acumulando capital em detrimento dos subalternos. Sobre a Emenda Constitucional 95, Behring (2019) afirma que “independente do desempenho econômico, congelam-se gastos primários do orçamento público brasileiro, no mesmo passo em que se libera a apropriação do fundo público pelo capital portador de juros e pelos especuladores” (p. 59-60).

Pensar o fundo público requer considerar as lutas classistas que vivemos. Se os recursos do Estado são altos, por que temos a maior parte da população na miséria? Por que as contrarreformas estão atingindo os trabalhadores? As desigualdades são inerentes às relações sociais capitalistas e interferem no uso do fundo público. Compreendemos este como Brettas (2020):

Chamamos de fundo público o conjunto de recursos à disposição do Estado para intervir na economia e nas expressões da questão social.

A sua forma mais visível é o orçamento, mas não se esgota nele. Envolve também os montantes disponíveis nas empresas públicas e demais instituições governamentais, como o Banco Central. (BRETTAS, 2020, p. 210)

A população faz contribuições e o governo tem realizado suas escolhas de modo a perpetuar as diferenças sociais ao invés de promover a melhoria da vida de todos. Os recursos financeiros "...podem se concentrar em assegurar as condições para ampliar as taxas de lucro ou em melhorar a distribuição de renda e as condições de vida da classe trabalhadora" (Id., p. 210). Devido à estas questões, lutas classistas são vivenciadas na sociedade civil e política, tanto no que remete à arrecadação quanto ao uso do fundo público.

O Brasil é um país capitalista dependente que nunca teve um Estado de bem-estar social. O fundo público tem sido estrutural e "...indispensável para a garantia das condições de acumulação capitalista e uma alavanca poderosa para viabilizar a rentabilidade no circuito financeiro" (Id., p. 222). O Estado tem garantido ao longo da nossa história a acumulação de capital pela classe dominante, mesmo com as conquistas importantes de movimentos sociais na Constituição Federal de 88. A escolha pelas políticas neoliberais pela classe dominante como forma de sair da crise que é inerente ao sistema capitalista ampliou a dependência do país e direcionou a busca pelo lucro através do capital financeiro.

O período recente foi marcado por uma reconfiguração da base produtiva, intensificando os fluxos financeiros, ampliando a dívida pública, comprometendo a implementação das políticas sociais nos moldes previstos pelo texto constitucional promulgado em 1988. A constituição de 1988 não alterou as bases da produção e reprodução da riqueza capitalista, entretanto, estabeleceu um potencial distributivo em virtude do tratamento que deu às políticas sociais e às recomendações para a estrutura tributária do país. A dificuldade na implementação de orientações que apontam para uma ampliação na redistribuição de renda é típica dos países de capitalismo dependente. A estrutural transferência de valor estabelecida no plano internacional é compensada no plano interno pela superexploração da força de trabalho, o que tem implicações sobre a capacidade da classe trabalhadora de se apropriar de parcelas crescentes da riqueza produzida. (Ib., p. 172)

Governantes declararam que a situação para todos iria melhorar com o ajuste fiscal, entretanto, a dívida pública tem ampliado cada vez mais, propiciando a ampliação do lucro do capital financeiro. Com o intuito de demonstrar aos investidores

que o governo iria pagar a dívida, temos vivenciado o ajuste fiscal. Compreendemos como Brettas (2020) que

A política de ajuste fiscal e seu desdobramento sobre as disputas pelo fundo público são a expressão desse novo momento, no qual a criação das condições que permitem a ampliação da rentabilidade financeira passa a ser indispensável para a garantia das margens de rentabilidade do grande capital. O Estado é um componente privilegiado de defesa dos interesses burgueses, operando um conjunto de mudanças na perspectiva de viabilizar a canalização de recursos para alimentar a dívida pública e assegurar o seu pagamento. Do mesmo modo, atuará na regulamentação e implementação das políticas sociais neste contexto em, entretanto, prescindir das orientações para a política social estabelecidas em 1988. (Ib., p. 234)

O modo pelo qual o fundo público tem sido usado ao longo da história, o ajuste fiscal e a prioridade ao pagamento da dívida estão vinculados ao contexto de retirada dos direitos da classe trabalhadora na saúde, educação e de todos os outros direitos sociais. Os próprios programas sociais governamentais são usados para ampliar a financeirização⁸.

[...] com a financeirização e a decorrente disputa pela redução dos custos de produção, cresce a demanda por recursos do fundo público como forma das empresas externalizarem seus gastos ou ampliarem o aporte de recursos. Esta é a raiz de todas estas alterações e o que explica a tendência crescente de apropriação do fundo público feito por grupos empresariais cada vez maiores e mais robustos. (Ib., p. 273)

A suposta igualdade burguesa é mantenedora de privilégios e o Estado é preponderante nestas articulações. Conhecer as contradições e disputas existentes são de extrema relevância para que a classe trabalhadora consiga fazer com que o fundo público seja usado para a melhoria de vida da população, pois, no

[...] que remete às instâncias ideológicas e estatais, tem-se a contradição entre a igualdade jurídica abstrata e a desigualdade

⁸ A financeirização está relacionada ao que Marx denominou de capital portador de juros e tem extrema relevância no capitalismo contemporâneo. Nas relações societárias em que há a financeirização, o capital portador de juros não se valoriza sozinho, pois também está vinculado às diversas esferas da produção e reprodução. A financeirização, "...em essência ela expressa o controle do capital portador de juros (CPJ) sobre a alocação de recursos sociais e a reprodução social de maneira mais geral, através de distintas formas de capital fictício (Fine, 2014). Esses processos têm sido reforçados por extensas transformações institucionais que expandiram e intensificaram a influência das finanças sobre a economia, a ideologia, o Estado e o processo político (Duménil & Lévy, 2004; Panitch & Gindin, 2012)." (FILHO, p. 65)

social. Na base econômica, ocorre a contradição da igualdade entre as trocas de mercadorias com a desigualdade econômica derivada da produção. (WELLEN, 2019, p.22)

Gramsci inspira-se em Marx ao refletir sobre o Estado, considerando as relações econômicas, históricas e sociais existentes e as disputas entre as classes sociais. Mendonça (2014) permite compreender que a visão de Gramsci tem relação com as mudanças do seu tempo.

[...] a reflexão gramsciana voltou-se para as formas de dominação assumidas pelo capitalismo ocidental desde inícios do século XX – já que, sob o Imperialismo, transformaram-se e complexificaram-se não só a estrutura produtiva, como também as superestruturas asseguradoras da reprodução da ordem social – mediante o estudo dos processos de organização das vontades coletivas, como o espaço particular da política, da cultura e da ideologia. (Ib., p. 32)

A análise de Gramsci se complexifica com a ideia de Estado Ampliado – ou Estado Integral-, que abarca o Estado em sentido estrito mais a sociedade civil, percebendo que a sociedade política e a civil vivem em interação orgânica e dialética. Semeraro (1999) afirma que “Gramsci defende uma relação dialética de “identidade-distinção entre sociedade civil e sociedade política”, duas esferas da “superestrutura” distintas e relativamente autônomas, mas inseparáveis na prática.” (p.74). As ações do Estado estão vinculadas a preceitos de grupos hegemônicos e estes, encontram-se em aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil. Segundo Gramsci (2011),

[...] podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. (p. 20-21)

Os intelectuais são fundamentais para a organização, disputa e manutenção da hegemonia nos diversos âmbitos da vida social. A relação deles com seu grupo social demonstra que desempenha um papel específico nas relações econômicas de produção e são essenciais para haver a formação de consciência da função do grupo e haver a unidade nos âmbitos da política, economia e da sociedade como um todo.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe

dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político ... (GRAMSCI, 2011, p. 15)

Os intelectuais orgânicos são vinculados às classes sociais e anseiam fortalecê-las, a fim de que possam ser hegemônicos. Suas ações se dão na sociedade civil, nos aparelhos privados de hegemonia e poderão estar articuladas para a propagação da classe na qual faz parte e ao selecionar responsáveis para realizar seus objetivos. O exercício do papel dos intelectuais não é vivido por todos, pois, “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 18). A formação dos intelectuais se dá em meio ao elo com grupos societários nos aparelhos privados de hegemonia.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os funcionários. (Ib., p. 20)

A superestrutura engloba a sociedade civil e o Estado em sentido estrito, com total conexão para haver a hegemonia de modo diretivo, organizativo. Os intelectuais exprimem-se de modo essencial neste processo, se articulando para a formação de consenso e nas formas de coerção.

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 precisão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo.” (Ib., p. 21)

O Estado não age só com coerção, mas também com a formação de consenso, por isso Gramsci fala em Estado educador. Este consenso envolve não só a classe dirigente, mas também os subalternos que tomam valores burgueses como se fossem seus, como se os valores de uma classe específica fossem de todos. “A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a

função do Estado é transformada: o Estado torna-se “educador”” (GRAMSCI, 2000, p. 271).

Apesar de haver hegemonia de um grupo específico, a sociedade civil também é um local de disputa entre as classes sociais, na qual os subalternos disputam a hegemonia, “... é o lugar onde se decide a hegemonia, onde se confrontam diversos projetos de sociedade, até prevalecer um que estabeleça a direção geral na economia, na política e na cultura.” (SEMERARO, 1999, p. 76). Isto requer que intelectuais representem seus aparelhos privados de hegemonia no Estado em sentido estrito. Em Gramsci, O Estado é um local de disputa, “... não é a meta final da ação política, mas atua para promover a democracia, a liberdade, a elevação das massas à condição de sujeitos ativamente participativos numa sociedade que aprende a se autodeterminar.” (Ibidem, p. 77). Ao mesmo tempo em que na sociedade civil a democracia poderá ser elaborada pelo povo, também poderão existir o *totalitarismo* e a *revolução passiva*, promovendo implicações para as ações da sociedade civil como um todo. Liguori (2007), ao refletir sobre o Estado em Gramsci, afirma que

A complexidade do Estado (“integral”) reside no fato de reunir força e consenso num nexos dialético, de unidade-distinção, no qual, em geral, no “Ocidente” o elemento do consenso é o que predomina, sem que evidentemente a “força” desapareça. Tal como o demonstram até os casos extremos do fascismo e do nazismo. (LIGUORI, 2007, p. 16-17)

As considerações sobre a guerra de movimento e guerra de posição nos cadernos, quando Gramsci pensa sobre o oriente e o ocidente, permitem refletir sobre a possibilidade de revoluções de acordo com as peculiaridades das condições históricas e sociais vividas pela sociedade.

[...]nas formações “orientais”, a predominância do Estado-coerção impõe à luta de classes uma estratégia de ataque frontal, uma “guerra de movimento” ou “de manobra”, voltada diretamente para a conquista e conservação do Estado em sentido restrito; no “Ocidente”, ao contrário, as batalhas devem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade civil, visando à conquista de posições e de espaços (“guerra de posição”), da direção político-ideológica e do consenso dos setores majoritários da população, como condição para o acesso ao poder de Estado e para sua posterior conservação. (COUTINHO, 2007, p. 147)

Em contextos de crise orgânica do capital e de hegemonia nas sociedades com relações complexas há uma constante disputa, “...uma complexa luta por espaços e posições, um movimento de avanços e recuos” (Ib., p. 154). A *guerra de posição* pode ser um momento de fortalecimento da classe dominante até que retomem sua

hegemonia – usando a coerção e ampliando o consenso -, mas poderá ser um momento no qual o povo poderá assumir posições que permitam alcançar “o objetivo final [...], o de promover transformações de estrutura que ponham fim à formação econômico-social capitalista.” (COUTINHO, 2007, p. 155)

Marilena Chauí (2004) incide sobre o Estado desnaturalizando sua existência como algo neutro e soberano e trata de elementos constitutivos do imaginário social brasileiro acerca do Estado e a ideia de nação construída. A autora permite compreender o contexto de construção da suposta neutralidade da formação dos Estados nacionais na modernidade e apresenta seus aspectos ideológicos na formação dos consensos. Em cada momento histórico, as ideologias possuem permanências e mudanças de acordo com as relações e disputas entre as classes sociais, por isso, torna-se fundamental a análise de conjuntura.

Antes de refletir mais sobre a formação do Estado Nacional no Brasil, torna-se importante compreendermos que a relação do Brasil com os europeus durante as grandes navegações está associada à expansão do capitalismo mercantil e ampliação dos territórios. O Brasil tornou-se uma colônia de exploração agrária que envia as riquezas para a metrópole e se mantém economicamente dependente. Na colônia havia o sistema escravista e com grandes propriedades de terra na mão de poucos. Por influência de pensamentos e ações lusitanos, também são concebidas no Brasil ideias do direito natural – subjetivo e objetivo -, fundamentando, dentre outras coisas, a escravidão.

A teoria do direito natural objetivo parte da ideia de Deus como legislador supremo e afirma haver uma ordem jurídica natural criada por ele, ordenando hierarquicamente os seres segundo sua perfeição e seu grau de poder ...A teoria do direito natural subjetivo ... afirma que o homem, por ser dotado de razão e vontade, possui naturalmente o sentimento do bem e do mal, do certo e do errado, do justo e do injusto, e que tal sentimento é o direito natural, fundamento da sociabilidade natural, pois o homem é, por Natureza, um ser social. (CHAUÍ, 2004, p. 64)

Portugal tinha um rei com papel fundamental nas relações mercantilistas. Com o poder absoluto do rei, buscava-se perpetuar os privilégios dos nobres, resistindo a revoltas da época promovidas por camponeses e favorecendo o desenvolvimento da burguesia urbana. Deste modo, ele seria “organizador e catalizador dos recursos internos e externos” (CHAUÍ, 2004, p. 80). Baseando-se no direito romano, afirmava-se que “... o fundo público (a terra) é *dominium patrimonium* do rei, e a autoridade

régia como fonte da lei a não obrigada pela lei, determinou a fisionomia do Estado absolutista, obra de burocratas, funcionários do Estado” (CHAUÍ, 2004, p. 81). O direito romano tratava do direito civil e do direito público, tendo como foco a propriedade privada no primeiro e, no segundo, as interações dos que eram considerados cidadãos com o Estado.

Os tributos recolhidos pelo Estado eram mais pesados para os subalternos, pois, “A política fiscal não tributava a nobreza e o clero e, graças aos cargos, pouco ou quase nada tributava a burguesia” (CHAUÍ, 2004, p. 81). A sociedade fundamentada nos privilégios, tinha a subordinação das pessoas de modo hierárquico e as relações entre o que era público e o que era privado não tinham definições claras.

[...] as relações sociais se realizam sob a forma do mando-obediência e do favor, tornando indiscernível o público e o privado, estruturalmente já confundidos porque a doação, o arrendamento e a compra de terra da Coroa garante aos proprietários privilégios senhoriais com que agem no plano público ou administrativo. (CHAUÍ, 2004, p. 84)

No contexto brasileiro, “É muito recente a invenção histórica da nação, entendida como Estado-nação, definida pela independência ou soberania política e pela unidade territorial e legal. Sua data de nascimento pode ser colocada por volta de 1830.” (CHAUÍ, 2004, p. 14). A criação de semióforos é uma estratégia dos estados nacionais para haver a ideia de unidade de um povo que na realidade concreta é marcado pela desigualdade social, econômica e política. O maior semióforo construídos pelos Estados é a *nação* e isto ocorre em meio aos aparelhos privados de hegemonia com a atuação dos intelectuais orgânicos. Para a classe dominante manter-se hegemônica, ela compreendeu que

[...] o poder político precisa construir um semióforo fundamental, aquele que será o lugar e o guardião dos semióforos públicos. Esse semióforo-matriz é a *nação*. Por meio da *intelligentsia* (ou de seus intelectuais orgânicos), da escola, da biblioteca, do museu, do arquivo de documentos raros, do patrimônio histórico e geográfico e dos monumentos celebratórios, o poder político faz da nação o sujeito produtor dos semióforos nacionais e, ao mesmo tempo, o objeto do culto integrador da sociedade una e indivisa.” (CHAUÍ, 2004, p. 14)

Chauí (2004) demonstra que, outrora, em âmbito político, as palavras *pátria* ou *povo* estavam em uso. A palavra *nação* era direcionada aos negros, povos originados e judeus. No contexto da revolução francesa e de outros países durante o século XVIII, o termo *pátria* começou a ser usado para afirmar a delimitação de um território com

Estado e livre da dependência de outros países, um Estado marcado pela independência. Estas revoluções influenciaram o Brasil, pois, “... nas revoltas de independência, ocorridas no Brasil nos finais do século XVIII e no início do século XIX, os revoltosos falavam em “pátria mineira”, “pátria pernambucana”, “pátria americana” [...] “pátria brasileira” (CHAUÍ, 2004, p.16). No Brasil, o uso da palavra *nação* em âmbito político ocorreu por volta de 1830. Com modificações nas relações sociais, a ideia forjada de *nação* sofreu alterações ao longo da história.

[...] mudanças em três etapas: 1830 a 1880, fala-se em “princípio da nacionalidade”; de 1880 a 1918, fala-se em “ideia nacional”; e de 1918 aos anos 1950-60, fala-se em “questão nacional”. Nessa periodização, a primeira etapa vincula nação e território, a segunda articula à língua, à religião e à raça, e a terceira enfatiza a consciência nacional, definida por um conjunto de lealdades políticas. Na primeira etapa, o discurso da nacionalidade vem da economia política liberal; na segunda, dos intelectuais pequeno-burgueses, particularmente alemães e italianos, e, na terceira, emana principalmente dos partidos políticos e do Estado. (CHAUÍ, 2004, p. 16)

Com o *Estado moderno*, a ideia de nação foi se estruturando. No primeiro momento, importava aos estados a definição de quais eram seus territórios, para que as ações pudessem se efetivar. Em busca do consenso dos que eram considerados cidadãos e, estes eram vistos como tal devido à “independência econômica – isto é, pela propriedade privada dos meios de produção -, excluindo trabalhadores e mulheres” (Ib., p. 16-17), a concepção de nação foi construída para ocultar as diferenças da população e para manutenção dos privilégios da classe dominante. Em uma realidade repleta de contradições, os liberais – que sempre apregoaram a liberdade individual - forjaram a ideologia de unidade em meio às desigualdades.

Como observa Hobsbawm, o liberalismo tem dificuldade para operar com a ideia de nação e de Estado nacional porque, para a ideologia liberal, a realidade se reduz a duas referências econômicas: uma unidade mínima, o indivíduo e uma unidade máxima, a empresa, de sorte que não parece haver necessidade de construir uma unidade superior a estas. No entanto, os economistas liberais não podiam operar sem o conceito de “economia nacional”, pois era fato inegável que havia o Estado com o monopólio da moeda, com finanças públicas e atividades fiscais, além da função de garantir a segurança da propriedade privada e dos contratos econômicos, e do controle do aparato militar de repressão às classes populares. Os economistas liberais afirmavam por isso que a “riqueza das nações” dependia de estarem elas sob governos regulares e que a fragmentação nacional,

ou os Estados nacionais, era favorável à competitividade econômica e ao progresso. (CHAUÍ, 2004, p.17)

A segunda etapa teve influência de ideias de economistas da Alemanha que enfatizavam a necessidade de ampliação dos territórios para tornar-se um Estado-nação. Desta forma, “Dimensão do território, densidade populacional e expansão de fronteiras tornaram-se os princípios definidores da nação como Estado.” (Ib., p. 17) Em busca da *unidade*, um dos pilares seria a língua comum aos habitantes do território e o Estado seria essencial para haver o progresso.

[...] o território em expansão só se unificaria se houvesse o Estado-nação, e este deveria produzir um elemento de identificação que justificasse a conquista expansionista. Esse elemento passou a ser a língua, e por isso o Estado-nação precisou contar com uma elite cultural que lhe fornecesse não só a unidade linguística, mas lhe desse os elementos para afirmar que o desenvolvimento da nação era o ponto final de um processo de evolução, que começava na família e terminava no Estado. A esse processo deu-se o nome de progresso.” (Ib., p.18)

Quando trabalhadores começaram a se organizar na Europa – por volta de 1880 - com concepções comunistas e socialistas, a classe dominante viu sua hegemonia ameaçada. Buscando manter seu poderio, percebeu que “O Estado precisava de algo mais do que a passividade de seus cidadãos: precisava mobilizá-los e influenciá-los a seu favor. Precisava de uma ‘religião cívica’, o patriotismo.” (Ib., p. 18). Com o passar dos anos, até 1918, este patriotismo metamorfoseou-se em nacionalismo, “o patriotismo se torna estatal, reforçado com sentimentos e símbolos de uma comunidade imaginária cuja tradição começava a ser inventada.” (Ib., p.18). Pensamos como Chauí (2004) que

[...] foi exatamente no momento em que a divisão social e econômica das classes apareceu com toda clareza e ameaçou o capitalismo que este procurou na “ideia nacional” um instrumento unificador da sociedade. Não por acaso, foram os intelectuais pequeno-burgueses, apavorados com o risco de proletarização, que transformaram o patriotismo em nacionalismo quando deram ao “espírito do povo”, encarnando na língua, nas tradições populares ou folclore e na raça (conceito central das ciências sociais do século XIX), os critérios da definição da nacionalidade. (Ib., p.18)

A ideia de nação foi tornando-se senso comum como se fosse algo inerente a todos, como se fosse algo incontestável que unia a sociedade. Este pensamento

ideológico fez com que as pessoas tivessem elementos para identificar-se uns com os outros tanto de forma política, quanto social, com

[...] a capacidade para incorporar numa única crença as crenças rivais, isto é, o apelo de classe, o apelo político e o apelo religioso não precisavam disputar a lealdade dos cidadãos porque todas essas crenças podiam exprimir-se umas pelas outras sob o fundo comum da nacionalidade. Sem essa referência, tornar-se-ia incompreensível que, em 1914, milhões de proletários tivessem marchado para matar e morrer servindo aos interesses do capital.” (CHAUI, 2004, p.19)

No século XX – de 1918 a 1950- é construída a terceira fase com a *questão nacional*. Este período foi marcado por guerras mundiais, pela luta de classes que se identificavam com o comunismo e capitalismo, crise do capital e o nacionalismo. Com a apropriação do nacionalismo de forma exacerbada, o auge foi com o nazismo e fascismo que agregaram preceitos de etapas anteriores usando a seu favor o desenvolvimento tecnológico – como o rádio, por exemplo - para propagar-se na sociedade. A perpetuação destas concepções até a contemporaneidade ocorre devido à

[...] natureza do Estado moderno como espaço dos sentimentos políticos e das práticas políticas em que a consciência política do cidadão se forma referida à nação e ao civismo, de tal maneira que a distinção entre a classe social e nação não é clara e frequentemente está esfumada ou diluída.” (CHAUI, 2004, p.20)

As concepções que permeiam a noção de *identidade nacional* em 1950, 1960 e 1970 são elaboradas enfatizando a privação cultural e o subdesenvolvimento. Neste contexto, trabalhadores e frações da classe dominante encontram dificuldades para se articular em busca da hegemonia. A partir de 1980, ocorreram algumas mudanças:

[...] nação e nacionalidade se deslocam para o campo das representações já consolidadas – que, portanto, não são objeto de disputas e programas -, tendo a seu cargo diversas tarefas político-ideológicas, tais como legitimar nossa sociedade autoritária, oferecer mecanismos para tolerar várias formas de violência e servir de parâmetro para aferir ou avaliar as autodenominadas políticas de modernização do país. (CHAUI, 2004, p. 29)

Contemporaneamente, percebemos permanências desse processo histórico com preceitos liberais que registram na lei que todos são iguais, mas na prática a igualdade é para a minoria. Há a naturalização das diferenças entre as classes, e, nas relações sociais as leis são vividas apenas pelos privilegiados e a coerção é para os

subordinados. Há também a mistura entre o que é privado e o que é público como “forma mesma de realização da política e de organização do aparelho do Estado [...] mantendo com os cidadãos relações pessoais de favor, clientela e tutela, e praticam a corrupção sobre os fundos públicos.” (CHAUI, 2004, p. 91). As diversas instâncias sociais são pautadas em privilégios e a formação de consenso é um elemento fundamental neste contexto, pois o Estado vem

Realizando práticas alicerçadas em ideologias de longa data, como as do nacionalismo militante apoiado no “caráter nacional” ou na “identidade nacional” ... somos uma formação social que desenvolve ações e imagens com força suficiente para bloquear o trabalho dos conflitos e das contradições sociais, econômicas e políticas, uma vez que conflitos e contradições negam a imagem da boa sociedade indivisa, pacífica e ordeira. Isso não significa que conflitos e contradições sejam ignorados, e sim que recebem uma significação precisa: são sinônimo de perigo, crise, desordem e a eles se oferece como resposta única a repressão policial e militar, para as camadas populares, e o desprezo condescendente, para os opositores em geral. (Ib., p. 91-92)

Em suma, no presente capítulo destacamos que, nas relações sociais capitalistas, as classes fundamentais encontram-se em lutas constantes. Segundo Marx (2012), a classe burguesa possui os meios de produção e, com o Estado, buscam permanecer com privilégios. A exploração dos trabalhadores – com a venda da força de trabalho por estes - permite a acumulação do capital dos burgueses através da extração da mais valia. Sader (2014), também nos atenta para a relevância do Estado para que as relações sociais capitalistas possam ter continuidade.

Os autores Florestan Fernandes (1976; 1968), Leher (2018), Katia Lima (2017) nos auxiliam a compreender as peculiaridades do capitalismo no Brasil e da heteronomia. Para Fernandes, o Brasil se desenvolveu em um contexto de capitalismo dependente, com subordinação às nações hegemônicas. Esta dependência se constitui com a participação da burguesia brasileira, que visou ao longo da história os seus interesses em acumular capital em um contexto de favorecimento da burguesia das nações desenvolvidas. Mesmo com lutas dos subalternos, as relações do Brasil com diversos países foram de forma dependente.

Um dos elementos cruciais para a perpetuação das relações capitalistas é a heteronomia cultural, pois está atrelada à formação de consciência. Para Leher (2018) e Fernandes (1976; 1968), em meio às lutas classistas a heteronomia cultural faz com

que pensamentos exteriores sejam apropriados pelos indivíduos como se fossem deles.

O capitalismo também se encontra vinculado à noção de raça. Marx (2014) afirma que os burgueses, para aumentar o lucro, tornaram pessoas escravas, promoveram matanças e expropriações de povos em diferentes partes do mundo. Almeida (2021) utiliza a concepção de racismo estrutural como uma elaboração das sociedades desde a época iluminista e com viés liberal que “justificaria” o local que o indivíduo estaria na sociedade classista e a vivência da escravidão por alguns povos. O viés científico da noção de raça esteve conectado ao positivismo no século XIX e, com a crise capitalista no mesmo século, houve a hierarquização das pessoas devido à cor da pele e suas relações culturais. Esta noção interfere ao longo da história nas relações econômicas e políticas de diversos países. A perpetuação de privilégios para alguns grupos encontra-se ancorada no Estado que, através de consensos e coerções busca manter a sociabilidade capitalista.

Em Florestan (2007) compreendemos que, mesmo com algumas mudanças, há a perpetuação de relações de raça e classe do Brasil colonial. Katia Lima (2017) também atenta para o modo pelo qual as desigualdades se perpetuam vinculadas à questões raciais e afirma a necessidade de lutar contra o racismo e o capitalismo. Abdias do Nascimento (2016), ao tratar das desigualdades no país, considera os negros como maioria em relação à quantidade e minoria no que tange às elaborações e decisões sociais, políticas e culturais, havendo a necessidade de transformações.

Quijano (2005) pontua que a colonialidade do saber e poder vivenciados hoje são desde o período colonial. Eurico (2020) ressalta as diferenças entre a abolição jurídica da escravidão e as vivências cotidianas. Com González (2021) percebemos como nossa sociedade é construída com privilégios e isto tem implicações para as crianças negras que já nascem no bojo da sociedade que explora e exclui negros.

Em Marx (2012) e Ferreira e Fagundes (2021) compreendemos como o trabalho se constitui em forma de valor e passa a não estar vinculado apenas às condições para haver a subsistência dos trabalhadores, pois, ele é para o capital uma forma de relação social em que há a mais-valia no contexto de alienações e expropriações. Com o trabalho assalariado, há a extração da mais valia, que consiste na exploração dos trabalhadores para haver lucro aos capitalistas de modo que, o salário pago é distante do valor que o trabalhador produz, pois os capitalistas se

apropriam de valores produzidos por trabalhadores. Ao haver a separação do trabalhador do processo de trabalho como um todo e do produto final, a alienação tornou-se elemento primordial juntamente à mais-valia. Com as relações racistas e patriarcais no bojo das relações capitalistas, grupos específicos sofreram mais com a superexploração e o sobretrabalho ao longo da história. Antunes (2010) destaca a importância de construirmos uma nova sociedade, que rompa com o trabalho na perspectiva do capital e volte para as vivências com o trabalho concreto.

Destarte, percebemos que o universalismo liberal que é apregoado não condiz com as vivências dos povos imersos no capitalismo. Através da ideologia da igualdade e liberdade, perpetuam relações excludentes e hierarquizadas. Neste contexto, os direitos também se atrelam às desigualdades de classe e raça. Em meio às lutas de classes, os direitos sociais foram e são formulados. Os direitos sociais condensam relações sociais, por isso, metodologicamente temos que pensar as políticas sociais e a realidade social como expressões, momentos, processos que expressam correlações de forças nas lutas de classes, sem perder de vista que a classe trabalhadora não é uma abstração: possui história, experiências, sujeitos concretos e, por conseguinte, raça, gênero e territorialidade. Para que possamos almejar mudanças concretas, o Estado e o direito precisam ser percebidos de forma dialética, considerando as tensões em meio às conquistas da classe trabalhadora e a ideologia hegemônica da classe dominante.

Para Almeida (2021), com o Estado moderno o racismo estrutural e as desigualdades sociais foram se estruturando na política, pois ele é estreitamente vinculado às relações capitalistas. Com Pachukanis (2017), Santos (2021) e Boschetti (2018) percebendo que, o Estado, apregoando ser defensor do interesse de todos os cidadãos, foi se constituindo de modo diferente, privilegiando a classe dominante – mesmo quando os subalternos conseguiram ampliar seus direitos.

Com Brettas (2020), percebemos que as diferenciações e privilégios também perpassam o uso e a arrecadação do fundo público, pois este está imerso em lutas de classes. Historicamente, o fundo público tem sido utilizado no Brasil para que a classe dominante acumule capital, mesmo em meio poucos investimentos que refletem em melhorias para os trabalhadores.

Devido às disputas nas sociedades civil e política que ocorrem de modo dialético e integrado, torna-se importante compreendermos o Estado de forma

ampliada, conforme a compreensão de Gramsci (2000; 2011), Semeraro (1999) e Liguori (2007). O estado age com consenso e coerção. Os grupos que exercem hegemonia dominam as ações estatais e estão vinculados a aparelhos privados de hegemonia que são parte da sociedade civil. Em meio às disputas, os intelectuais orgânicos— tanto da classe dominante quanto da classe trabalhadora - exercem função relevante para a formar a consciência. Isto se dá envolto aos interesses políticos e econômicos.

A falsa neutralidade do Estado também é percebida por Chauí (2004). Com a construção de ideologias que remetiam à noção de unidade da nação, camufla-se as desigualdades que perpassam as ações econômicas, políticas e sociais. Com a construção de consensos, ao longo da história brasileira um pequeno grupo possui privilégios e tenta ocultar nossa realidade classista e racista. No contexto dos privilégios, a classe dominante não tem feito distinção entre os bens públicos e privados, utilizando com frequência a seu favor.

Com os autores supracitados, buscamos adentrar em dilemas estruturais da sociedade brasileira. Consideramos que, no Brasil, o capitalismo foi se constituindo de modo dependente e com a heteronomia cultural. O capitalismo foi vivenciado junto ao racismo estrutural, com a hierarquização dos povos de acordo com a cor da pele e cultura, trazendo implicações políticas, sociais, culturais e econômicas. Em meio às lutas de classes, o Estado tem sido fundamental para haver a permanência das relações capitalistas, ainda que os trabalhadores consigam ter conquistas. Com uma sociedade marcada por privilégios para um grupo específico, mesmo com a abolição da escravidão juridicamente, sofremos consequências até a contemporaneidade nas relações sociais. Cabe destacar que os próprios direitos sociais foram forjados em meio à luta de classes e permeados por disputas por pessoas com raças que historicamente foram consideradas inferiores, portanto, tanto o Estado quanto o direito precisam ser considerados de modo dialético. Os privilégios e disputas classistas também existem em relação ao fundo público, por isso, todas as ações estatais precisam ser analisadas considerando o Estado de forma ampliada e considerando as desigualdades sociais existentes.

No desenvolvimento dos próximos capítulos da tese, partiremos destas premissas para analisar como o financiamento da educação infantil institucionalizada

ocorreu no Brasil desde o período colonial vinculado às especificidades do capitalismo dependente e do racismo estrutural.

CAPÍTULO 2

O FINANCIAMENTO PÚBLICO PARA INSTITUIÇÕES COM CRIANÇAS PEQUENAS NA COLÔNIA E IMPÉRIO: A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E RELAÇÕES CONJUNTURAS

As crianças estão imersas em relações sociais que exercem influência sobre si, ainda que sejam também produtoras de cultura. Portanto, ao refletirmos acerca da inserção das crianças em instituições específicas e investimentos governamentais, torna-se imprescindível a análise sobre a concepção de infância em cada momento histórico e a conjuntura vivida.

Consideramos que é através das ações dos seres humanos na sociedade que os modos de refletir e agir são construídos, desta forma, nos afastamos de olhares inatistas que associam totalmente à natureza dos indivíduos. A ideia de infância enquanto construção da sociedade também abre caminhos para modificações históricas ao considerar a intencionalidade dos atores sociais.

No bojo da sociedade capitalista em que forças produtivas, relações de produção, classe, história, territórios, gênero e raça determinam “em última instância” o modo de vida dos indivíduos, a percepção sobre a infância, a institucionalização e as políticas públicas ganham contornos hierárquicos e excludentes. Compreender a existência de várias infâncias é um caminho para que possamos romper com a reprodução da ideologia de haver uma percepção apenas sobre infância, pois favorece a perpetuação das desigualdades sociais e dos privilégios.

No presente capítulo, analisaremos como o investimento em instituições para atender as crianças no período colonial e imperial ocorreu vinculado ao contexto econômico, histórico e social e a percepção sobre infância na sociedade que é classista e permeada pelo racismo estrutural. Para compreender as políticas de financiamento vinculadas à institucionalização das crianças pequenas no Brasil, primeiramente refletiremos acerca da ideia de infância e vivências de institucionalização em outros países devido à nossa história de país colonizado e capitalista dependente.

2.1 As perspectivas europeias que influenciaram a educação brasileira

A ideia de infância não é algo natural e dado na sociedade, mas sim uma construção histórica e social. Philippe Ariès (2006), com estudo pautando-se em iconografias no contexto europeu, nos mostra que até o século XII a infância não aparecia nas artes plásticas com traços próprios:

Uma miniatura ottoniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão...Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos. (Ib., p.17)

No século XIII as crianças continuaram sendo representadas do mesmo modo, como se fossem adultos em um tamanho menor, e as temáticas das pinturas eram de modo predominante religiosas. O princípio da “descoberta da infância” foi no século XIII. No século XV a infância passou a ser exibida através do *putto* – imagem de uma criança despida - e do retrato, “o grupo da Virgem com o menino se transformou e se tornou cada vez mais profano: a imagem de uma cena da vida quotidiana.” (Ib., p. 20). Assim, cada vez mais as representações visuais tornaram-se laicas e a criança apareceu mais vezes e com aparência de criança – ainda que a temática não fosse especificamente sobre a infância.

No final do século XVI as crianças ainda eram representadas em grande maioria acompanhadas de seus pais, entretanto, no século XVII elas começaram a aparecer separadas com maior frequência, “...esses retratos se tornaram muito numerosos, e sentimos que se havia criado o hábito de conservar através da arte do pintor o aspecto fugaz da infância.” (Ib., p. 25). Neste mesmo período, as representações familiares passaram a ter a criança como o centro.

Com a análise do vestuário, Ariès (2006) afirma que na época medieval havia a ausência de diferenciações na vestimenta das crianças e dos adultos. Neste período, as distinções se davam nos trajes, com características que demonstravam a posição social. Mudanças eram visíveis no século XVII em que a criança “... nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos.” (Ib., p. 32). Com as modificações no

contexto histórico e social, o sentimento de infância associado à “paparicação” passa a estar nas relações entre adultos e crianças, permeando as classes sociais diferentes. O sentimento da “paparicação” teve sua origem nas relações familiares.

Julgamentos desfavoráveis à ideia de “paparicação” surgiram principalmente no século XVII, influenciando o modo de educar até o século XX, se apegando a aspectos tanto de ordem moral quanto de ordem psicológica. Este sentimento diferente, crítico à “paparicação”, surgiu fora do âmbito familiar. No século XVIII, a saúde e a higiene da população também passaram a ter importância e isto inclui a relação com a criança.

Com as escolas durante o século XVII, houve um impulso a ter um olhar próprio para as crianças. Entretanto, do século XVII até o século XIX existiram os estabelecimentos escolares em que os alunos residiam, chamados internatos, retirando a liberdade das crianças. Mesmo com certa severidade, no século XVIII um amor “exagerado” passou a transparecer nas famílias. As famílias burguesas estavam buscando identidade e um ambiente com privacidade na modernidade, enquanto o povo e os nobres objetivavam preservar por um período maior seus preceitos.

A construção da concepção de infância ocorreu no contexto histórico capitalista. Com as transformações do período feudal para o capitalista, com a industrialização e a concentração das pessoas nos centros urbanos, a criança deixou de ser vista como um adulto nas relações sociais e passou a assumir o local de um ser que necessita passar por processos de escolarização, que precisa ser protegido.

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1987, p. 19)

No bojo da sociedade capitalista, dividida em classes, foi construída a concepção de infância como se fosse possível relacionar uma mesma ideia a todas as crianças. Entretanto, acreditamos que as diferenças sociais não podem ser ignoradas.

Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, justamente a partir dos critérios de

idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes. (KRAMER, 1987, p.19)

Na Europa, o século XVI foi permeado por avanços científicos que estiveram mais presentes nas classes dominantes, possibilitando a diminuição de mortes das crianças. No mesmo contexto e no século XVII, a família passa a ser mais privada. A percepção da peculiaridade da infância surgiu em meio a dois sentimentos

[...] uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe à ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto. (KRAMER, 1987, p.18)

Ao observar modificações na Europa Ocidental do Renascimento ao Iluminismo, Gélis (1991) nos permite compreender como, de acordo com o contexto histórico e social, a criança passou a ser percebida em suas características peculiares. Durante muito tempo havia a relevância da linhagem para as relações entre os membros da família e para as relações na sociedade como um todo. “Cada ser tinha seu próprio corpo, no entanto, a dependência em relação à linhagem, a solidariedade de sangue eram tais que o indivíduo não podia sentir o corpo como plenamente autônomo...” (GÉLIS, 1991, p. 312). Havia a necessidade de deixar prevalecer os anseios da família, de aprender e saber reproduzir seus valores e, a criança era percebida como uma parcela da comunidade, “...dia após dia reforçava-se cada vez mais o sentimento de pertencer a uma grande família, à qual se estava unido para o melhor e para o pior.” (Ib., p. 315). Havia um dilema entre os anseios particulares das pessoas e a busca por fazer permanecer valores entre as diversas gerações. Um exemplo foi dado por Gélis (1991):

A discussão sobre o empréstimo a juros e a usura levava a acordos com o Céu e à criação de novas estruturas comerciais; as contradições entre os interesses da linhagem e os do indivíduo vão se pautar por acordos sucessivos, à medida que o espírito da linhagem se enfraquece e os poderes do indivíduo amentam. (Ib., 1991, p. 316)

Em meio à valorização do indivíduo, e à organização da família nuclear conjugal, as crianças passaram a ter um olhar dos pais para o que elas eram e não somente pensando na linhagem. O sentimento relacionado à infância foi se constituindo culturalmente, aos poucos, sem uma demarcação histórica específica.

Uma consciência mais linear, mais segmentária da existência progressivamente sucede a consciência de um ciclo de vida circular – primeiro nas classes abastadas, depois nas categorias sociais menos favorecidas; primeiro nas grandes cidades, depois nos burgos e, mais lentamente, no campo. Neste contexto, o indivíduo tem seu próprio peso, e a sombra do grupo familiar, da parentela, já não apaga a personalidade. (GÉLIS, 1991, p.317- 319)

Ao mesmo tempo em que a criança passa a ter atenções maiores, o desinteresse persiste em alguns grupos familiares. O novo sentimento relacionado à infância ocorreu em momentos diferentes de acordo com as especificidades de cada realidade social vivida e a posição que o indivíduo ocupava na sociedade. Gélis (1991), com análise textuais dos séculos XVI e XVII, afirma que havia receio de alguns em relação aos carinhos que os pais davam, pois consideravam exagerados, para eles, “os mimos são causa de muitas fraquezas.” (Ib.,p.323) Em meio à estas questões, surgiram críticas ao modo de educar privado, que se dava no âmbito familiar.

É para combater tais “efusões” que, ao longo do século XVII, toda uma corrente pretende impor regras de comportamento conforme ao decoro...E talvez devamos ver nessa atitude repressiva com relação à uma educação privada, que concede demasiado espaço à afetividade, uma das razões pelas quais a Igreja e o Estado retomaram o encargo do sistema educativo. Na verdade, essa transferência do privado ao público coincide com a vontade do poder político e religioso de controlar o conjunto da sociedade. E as novas estruturas educativas, em particular as dos colégios, logo recebem a adesão dos pais, convencidos de que seu filho está sempre à mercê de instintos primários que devem ser reprimidos e de que é preciso “sujeitar seus desejos ao comando da Razão”. (Ib., p. 323, 324)

O Estado e a Igreja passaram a organizar instituições educativas objetivando direcionar a educação para desenvolver as capacidades de cada um, mas também com o intuito de moralizar, auxiliando os indivíduos a controlarem seus instintos. Segundo Gélis (1991), a ausência de interesse em relação à criança esteve presente na mesma época histórica em que o olhar para a criança passa a ser mais atento - ao ter, por exemplo, uma atenção maior para a saúde das crianças. “As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir.” (Ib., p. 326, 328)

Durante o século XVIII, ocorreram modificações na Europa ocidental que foram marcantes no que tange aos valores, e aos modos de viver. A família nuclear foi

tomando o espaço de valores que ressaltavam a ideia de linhagem, os pais passaram a se dedicar cada vez mais aos filhos e

[...] num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador. O modelo rural sucedeu um modelo urbano, o desejo de ter filhos não para assegurar a continuidade do ciclo, mas simplesmente para amá-los e ser amado por eles. (GÉLIS, 1991, p.328)

As instituições voltadas para a infância na Europa surgiram em um contexto de relações sociais capitalistas com a precarização da vida de grande parcela da população, crescente industrialização e ampliação da população nos centros urbanos. Andrade (2010), baseando-se em estudos de Bujes, nos demonstra que

[...] o surgimento das instituições de educação infantil relaciona-se com o surgimento da escola e do pensamento moderno entre os séculos XVI e XVII. Responde, também, às novas exigências educativas resultantes das relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas. (Andrade, 2010, p. 128)

Lombardi (2010), ao analisar obras de Marx e Engels, ressalta as contribuições sobre a relação entre crianças, trabalho e educação - mesmo não sendo o foco principal dos estudos dos autores. No contexto da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra durante o século XVIII, Marx e Engels identificam a perspectiva dos capitalistas e as ideologias apregoadas com o uso do trabalho das crianças e das mulheres e, além disso, Engels verifica com pesquisa como a ideologia dos capitalistas estava impregnando as percepções dos trabalhadores. Com investimento em maquinários na Revolução Industrial, grandes modificações ocorreram, incluindo a possibilidade de exploração de trabalhadores que não possuíam robustez física como as crianças. A conjuntura também foi marcada pela construção do proletariado, pela vigilância que se deu para além do processo de produção e a urbanização. Segundo Lombardi (2010),

Além de registrar as transformações mais gerais da produção, o olhar de Marx e Engels direcionou-se para o registro da deterioração das condições de trabalho, da extensão da jornada e da intensificação do

ritmo do trabalho, da redução dos salários e na consequente utilização intensiva da força de trabalho de mulheres e crianças. Não se pode esquecer que, para além da esfera produtiva, a Revolução Industrial constituiu-se num amplo movimento que transformou praticamente todos os setores da vida social, das organizações e instituições sociais e políticas às mentalidades. (LOMBARDI, 2010, p. 144)

O trabalho pago aos trabalhadores foi um dos focos de análise de Marx e Engels, que perceberam que a entrada de mulheres e crianças nas indústrias impulsionava o valor para baixo, ampliando as explorações de adultos e crianças. O trabalho infantil, vivenciado antes da Revolução Industrial, ganhou amplitude neste momento e, com Marx e Engels, percebemos que “... o trabalho infantil é tratado em estreita relação com a redução, pelos fabricantes, dos gastos com o pagamento da força de trabalho, uma vez que baixíssimos salários eram pagos às crianças ...” (Ib., 2010, p. 145)

Ideologicamente, a burguesia industrial apregoava que o trabalho das crianças era uma forma de demonstração de caridade, entretanto, era para seu próprio favorecimento através da ampliação da exploração dos trabalhadores, principalmente no contexto de grandes investimentos financeiros com maquinários. As crianças sofreram consequências nos diversos âmbitos da vida. Lombardi (2010) ressalta que Engels percebeu “... as implicações do uso do trabalho infantil: as doenças, a mortalidade infantil, a precária alimentação e descanso, a degeneração física, intelectual e moral impostas às crianças pela burguesia.” (Ib., p. 148)

As poucas iniciativas de educação escolar para trabalhadoras eram marcadas pela precarização da oferta, havendo “... quase inexistente estrutura escolar destinada à infância operária, como as escolas de fábrica, do “meio-dia”, do domingo, os cursos noturnos, o ensino mútuo etc.” (Ib., 2010, p. 150). Pensamos como Lombardi (2010) ao tratar das reflexões de Marx e Engels que

[...] fábrica e a escola analisada pelos autores foi a base e o ponto de partida para pensarem o que seria a educação do futuro ... de uma educação que contribuísse para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Foi certamente a análise da situação de instrução das crianças trabalhadoras de então que levaram à defesa, no âmbito dos debates da *Associação Internacional dos Trabalhadores*, de uma escola pública, obrigatória, gratuita e laica. Para além desta, a união indissociável da educação com o trabalho, mas com a superação de um ensino mono(técnico) por uma educação politécnica e que buscasse construir o homem em sua totalidade. (Ib., 2010, p. 151)

Ao nos debruçarmos em *O Capital* de Marx, mais especificamente no livro I, compreendemos as implicações da Revolução Industrial na vida das crianças trabalhadoras. De modo favorecedor ao capital, houve a ampliação de forma drástica do trabalho das crianças e mulheres, pois, “Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis.” (MARX, 2012, p.451). Estes fatores impulsionaram o decréscimo do valor da força de trabalho, aumentando as explorações vivenciadas.

Marx pontua consequências devastadoras para a vida das crianças como o alto índice de mortes, falta da alimentação necessária, a utilização de narcóticos e o infanticídio. Os capitalistas ampliaram cada vez mais as explorações com fins de acumulação, independente das consequências devastadoras para os trabalhadores. No contexto capitalista do desenvolvimento industrial,

[...] o desenvolvimento do modo capitalista de produção e da força produtiva do trabalho, causa e efeito ao mesmo tempo da acumulação, capacita o capitalista a pôr em ação maior quantidade de trabalho com o mesmo dispêndio de capital variável, explorando mais, extensiva ou intensivamente, as forças de trabalho individuais... ele compra mais forças de trabalho com o mesmo capital, ao substituir progressivamente trabalhadores qualificados por trabalhadores menos hábeis, mão de obra amadurecida por mão de obra incipiente, a força de trabalho masculina pela feminina, a adulta pela dos jovens ou crianças. (Ib., p. 747)

Baseando-se em pesquisas de Engels, Marx (2012) sinaliza que, leis fabris começaram a ser construídas no contexto em que as explorações estavam gigantescas para crianças, jovens e mulheres. Havia “A obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais-valia” (Ib., p.457), com isso, na Inglaterra, o Parlamento passou a exigir educação elementar para “... o emprego “produtivo” de menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris.” (Ib., p.457). Apesar dessa conquista em meios legais, na prática pouquíssimas fiscalizações ocorreram para verificar a efetivação, favorecendo assim a desobediência das leis pelos detentores do capital.

Outro fator relevante foi a falta de conhecimento dos professores que deveriam dar os certificados. “Quando se elaborava a lei de 1844, os inspetores de fábrica

denunciaram a situação lamentável das pretensas escolas, cujos certificados eram obrigados a aceitar como legalmente válidos.” (Ib., p.458)

Marx (2014) e Lombard (2012) contribuíram para nossas reflexões acerca do trabalho infantil no contexto da Revolução Industrial e a relação das crianças trabalhadoras com a escola ou a ausência da escola em suas vidas. Apesar de haver a existência do trabalho infantil no período anterior, foi no momento em análise que as explorações foram exacerbadas no contexto em que a burguesia industrial conseguiu ampliar a exploração sobre todos os trabalhadores, tanto crianças, quanto adultos. Quando legalmente as crianças trabalhadoras passaram a ter direito à educação formal, empecilhos foram colocados pela burguesia, pois sua intenção era apenas favorecer o capital.

Com a criação das primeiras instituições voltadas para a Educação Infantil na Europa, a classe dominante, mesmo de modo precário, incidiu nos processos de moralização e de educação. Como exemplo, “...a escola de tricotar ou escola de principiantes, criada na França, em Oberlin, no ano de 1769, e tinha como objetivos a formação de hábitos morais e religiosos, bem como o conhecimento das letras e a pronúncia de sílabas.” (ANDRADE, 2010, p. 129). Com o passar do tempo, surgiram instituições que tinham como foco a criança e suas peculiaridades, e que almejavam uma educação nas diversas possibilidades existentes.

O jardim de infância foi criado em 1840 na Alemanha por Froebel, para o atendimento das crianças de 3 a 7 anos, e contrapõe-se às demais instituições por ser detentor exclusivo de uma proposta pedagógica que visava à educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança... essa instituição propagou-se intensamente na Europa a partir de 1870. (Ib., p. 130)

Pautando-se na concepção de que os subalternos eram privados culturalmente, houve a propagação da ideia de utilizar a educação como um meio de compensar os dilemas sociais vividos pelas crianças pobres. Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan foram fundamentais neste processo:

[...] o conceito de educação compensatória, enfatizado corretamente como um antídoto para a privação cultural, ter-se-ia originado no pensamento de Pestalozzi e Froebel, sendo mais tarde expandido por Montessori e McMillan. Seriam estas suas origens remotas: Froebel iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial; Montessori, ao final do século XIX, e início deste século, desenvolvendo trabalhos de educação pré-escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas; McMillan,

contemporânea de Montessori, enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças. A pré-escola era encarada, por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. (KRAMER, 1987, p. 26)

Algumas iniciativas de criação de estabelecimentos voltados para a educação infantil - com a perspectiva compensatória - ocorreram na Europa e Estados Unidos no século XIX. A amplitude de sua efetivação e da percepção da relevância se deu no momento posterior à Segunda Guerra Mundial. Neste período houve a ampliação da falta de familiares das crianças por estarem na guerra, por estarem com jornadas de trabalho diversas ou por conta de falecimento. Com a guerra,

Por um lado, foi introduzido o conceito de *assistência social* para crianças pequenas, sendo ressaltada a sua importância para a comunidade na medida em que liberava a mulher para o trabalho. Por outro, foi despertado o interesse por novas formas de atuação com crianças cujas famílias passavam agora por situações antes desconhecidas e que implicavam a ausência do pai (convocado para a guerra) e, muitas vezes, a da mãe (engajada no trabalho produtivo). Surgia, assim, a preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças. (Ib., p. 27)

A difusão da Educação Infantil com o viés compensatório foi influenciada por diversos elementos que vão além dos que são propriamente da área educacional. Segundo Kramer (1987), foram cinco influências importantes: "... de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionados com novas teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento; os referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais." (Ib., p. 27)

Segundo Oliveira (2010), no século XX, em países da Europa, houve a ampliação da prestação de serviços para crianças por sanitaristas, em espaços que não eram os domésticos. A Primeira Guerra mundial foi um período marcante, pois, a demanda cresceu com a perda de entes queridos por muitas crianças e ocorreu a destruição de várias cidades. Neste contexto, "Programas de atendimento a crianças pequenas para diminuir a mortalidade infantil passaram a conviver com programas de estimulação precoce nos lares e em creches orientados por especialistas da área de saúde." (Ib., p. 73) O trabalho da médica Maria Montessori na Itália, que era especializada no tratamento, prevenção, e diagnóstico de distúrbios mentais foi um exemplo disto, pois fez parte de vários projetos para crianças pobres e, ao se envolver

com processo educativo, preparou e organizou materiais próprios para as crianças, considerando propósitos a serem alcançados. Percebemos que,

No início do século XX, não só era dominante essa preocupação de encaminhar as concepções sobre a infância a um estudo mais rigoroso, científico e integrado ao exame das condições de vida da criança em uma sociedade concreta, como também os valores sociais produzidos no embate de problemas políticos e econômicos eram defendidos como metas para a educação infantil. (OLIVEIRA, 2010, p. 76)

Neste contexto de reflexões sobre a infância, foi criado o Movimento das Escolas Novas que “se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da infância.” (Ib., p. 76) Na Europa e nos Estados Unidos passaram a pensar mais sobre a importância da educação fora da família e de atentar-se para as peculiaridades das crianças.

A defesa da brincadeira como recurso para o desenvolvimento infantil levou pais de classe média a buscar a organização de *play groups*, algumas horas por semana, para atendimento de seus filhos pequenos [...] (Ib., p. 78)

Enquanto um tipo de educação específico era dado para famílias com boas condições financeiras, as crianças pobres tiveram um olhar próprio com políticas em período posterior que se tornou alvo de contestações. “Apenas a partir de 1960, quando se intensificaram as preocupações norte-americanas com as crianças dos extratos populares, houve um renascimento de escolas montessorianas nos Estados Unidos.” (Ib., p. 79). As políticas públicas para os mais pobres trouxeram a ideia de “... “privação cultural” e para a proposição de programas de “educação compensatória”, sendo o mais famoso deles o denominado “Projeto Head Start”. (Ib., p. 79)

Discussões teóricas - acerca da aprendizagem e linguagem das crianças, por exemplo - que foram reavivadas na década de 1950, também fizeram ampliar o interesse por discussões sobre a primeira infância e sobre a sua relação com a escola. Na década de 1960, muitas reflexões sobre a inserção das crianças nas instituições escolares dos Estados Unidos e seu bom êxito ou fracasso foram direcionadas a crianças negras ou provenientes de outros países. Com a guerra, houve a ampliação de discussões sobre “...as diferenças étnicas, socioeconômicas e culturais existentes

no mundo e para os diferentes tipos de educação que determinavam...” (KRAMER, 1987, p. 28).

Com pesquisas que divulgaram dificuldades na escola de crianças subalternas e com a concepção de privação cultural, houve a responsabilização dos familiares devido à ausência de incentivo. Muitos passaram a pensar que o fracasso das crianças da classe subalterna só seria diminuído se elas tivessem acesso à pré-escola, antecipando assim o contato com as instituições escolares. A responsabilização das famílias encobria os dilemas sociais que requeriam soluções sociais. Nos diversos países, houve “o aparecimento dos programas compensatórios, em que a pré-escola era apontada como solução para os problemas da escola elementar: fatores médico-nutricionais, assistenciais, psicológicos, culturais e educacionais.” (Ib., p. 29)

Torna-se importante destacar que, nos programas governamentais de países situados na Europa e nos Estados Unidos que abordavam a perspectiva da privação cultural para a educação infantil, alguns objetivos eram ocultos e/ou contraditórios. Ao mesmo tempo em que projetavam a ideologia de que estariam proporcionando o mesmo tipo de educação para todos, havia a ideia da possibilidade de ascensão social, de mudança de classe, através do acesso à escola. Entretanto, estes preceitos eram parte do projeto de manutenção a hegemonia da classe dominante para que as pessoas se conformassem com as situações desiguais provocadas pelas mazelas do capitalismo, pois, “considera-se a educação como a promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos.” (Ib., p. 30)

Na década de 1960, os projetos de educação compensatória que se pautavam na concepção de privação cultural passaram a ser divulgados, mas, apesar dos pontos em comum nas diversas propostas, estas não apareciam sempre da mesma forma, portanto, torna-se fundamental compreender que na perspectiva da privação cultural

[...] as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagem socioculturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças “desfavoráveis” e as demais, na área do desempenho escolar. A ideia básica é a de, através da intervenção

precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais. (KRAMER, 1987, p. 33)

A criança que seria “privada culturalmente” era da classe subalterna e isto se daria devido às condições de suas famílias. A educação infantil seria, dentre as diversas possibilidades, uma forma de preparar as crianças para a próxima etapa que teriam dificuldades. Se por um lado, a ideia de privação reconheceu a interferência das relações sociais no desenvolvimento da criança na escola – e foi uma contraposição a ideias anteriores que acreditavam ser devido a questões biológicas -, ela também acabou sendo base para a educação compensatória que se baseava na ideia de modificar as relações sociais desiguais na sociedade através da educação escolar.

Do fatalismo biológico, que defendia a patologia do indivíduo e da criança, chegou-se, na década de 60, ao fatalismo sociológico, onde o fracasso era atribuído à família e ao meio. Enquanto no primeiro haveria a ausência de uma aptidão natural, no segundo esta aptidão existiria e o meio “desfavorecido” impossibilitaria a sua maturação ou manifestação. O *handicap* do desempenho poderia ser, então, compensado através da educação. A ideia de compensação se confunde, pois, com a própria educação. (KRAMER, 1987, p. 38)

As duas perspectivas supracitadas pressupunham a inferioridade ou defasagem das crianças da classe subalterna em relação às crianças da classe favorecida. Isto ocorria tanto em relação às condições biológicas, quanto ao conhecimento da classe hegemônica valorizado no ambiente escolar. Havia padrões para que fossem tecidas comparações hierárquicas com as crianças da classe popular que ingressavam na escola. O racismo também estava relacionado à esta perspectiva.

Com a educação compensatória, não era essencial buscar modificar as situações de vida difíceis da população. O objetivo era passar a ideia de que o importante seria oferecer a mesma oportunidade de acesso à escola para todos e, se o indivíduo não tivesse sucesso, era por ser inferior. As propostas pedagógicas supunham a compensação de forma instrucional e eram baseadas na repetição.

Devido às implicações negativas no olhar sobre os indivíduos, alguns teóricos passaram a questionar a perspectiva da privação cultural e a refletir sobre a diferença entre as culturas. O pensamento acerca da diversidade cultural permitiu reconhecer que a classe popular também é detentora de conhecimento e possibilitou distanciar-se da hierarquização presente na visão de falta, de privação. A concepção de privação

cultural e da educação compensatória, também não reconheciam que as diferenças entre as classes sociais interferiam na relação que as crianças tinham com a escola.

Ao lado da questão da variabilidade linguística, as críticas à abordagem da privação cultural apontam para o fato de ela deixar de lado as relações existentes entre a instituição escolar e as classes sociais. A escola é considerada como neutra ou apolítica e se propõe a superar as diferenças devidas à origem de classe social por meio da educação compensatória. (KRAMER, 1987, p. 41)

Cabe destacar que não é o objetivo deste trabalho se aprofundar em todos os detalhes da história da educação europeia e dos Estados Unidos, mas buscamos com esta breve reflexão demonstrar como, de acordo com a classe social na qual as crianças estavam inseridas, elas tiveram reflexões atreladas à infância de modo diferenciado e políticas de atendimento diferenciadas, seja com propostas assistencialistas – com assistência social para pessoas carentes - ou propostas com o foco em brincadeiras e experiências mais amplas de desenvolvimento.

2.2 Dilemas da institucionalização das crianças na Colônia e Império

No contexto brasileiro, em cada classe social, a ideia de infância e as relações sociais foram diferenciadas, promovendo implicações no modo pelo qual a institucionalização das crianças foi se constituindo ao longo da história. Apesar das diversas semelhanças com vivências de outros países, alguns fatores fizeram com que houvesse diferenças: a característica de ser um país capitalista dependente no qual o racismo assume lugar estrutural. No Brasil colônia teve “...a diversificação deste sentimento de acordo com a inserção social da criança na sua classe e com o contexto político e econômico do país.” (KRAMER, 1987, p.19 – 20)

Por muito tempo, prevaleceram sentimentos relacionados às crianças pequenas considerando que haveria uma essência própria delas, de sua natureza. Isto se deu com a busca em infundir costumes moralizantes e com a “paparicação”. A “ ‘paparicação’ e a ‘moralização’ – são aparentemente contraditórios, mas, na verdade, ambos se completam na concepção de infância enquanto essência infantil.” (Id., p. 20)

Pensar a criança com base nas perspectivas supracitadas, oculta as diferenças de classe que interferem em suas condições de vida e formação. Há a visão de que, devido à sua própria essência, as crianças são seres inacabados e, por isso, precisam desenvolver o que é natural, sem ter considerações sobre a perspectiva cultural e sem que elas tenham papel ativo na sociedade. Desta forma, há o afastamento da realidade concreta em que as relações históricas e sociais atuam na formação do sujeito. “Encarar a infância dentro da sociedade de classes significa que não existe “a” criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social.” (KRAMER, 1987, p. 24).

Rizzini e Rizzini (2004), ao analisar a forma como as crianças pobres tiveram assistência no período colonial e imperial, destacam os internatos como instituições relevantes, fazendo uma análise histórica e social. As autoras realizam a “... identificação dos marcos mais importantes para a compreensão da opção histórica da sociedade brasileira pelo modelo asilar de assistência à infância pobre” (Ib., p. 21.). As crianças pobres estavam presentes em âmbito jurídico e social de modo segregacionista e, até os termos usados para elas, eram repletos de preconceito e sem qualquer neutralidade. Havia os *menores extraviados*, *menores desvalidos*, *menores desamparados*, *menores viciosos*, *pivete*, *menores transviados*, *menores desassistidos*, *menores abandonados*, *menores vagabundos*, *menores vadios*, *menores delinquentes*, *menores desajustados*, dentre outros termos utilizados em códigos de menores, decretos, registros diversos e nas relações das pessoas no cotidiano.

Na época do Brasil colônia havia instituições educativas que mantinham as crianças pobres e ricas afastadas das relações comunitárias e familiares. “Desde o período colonial, foram sendo criados no país colégios internos, seminários, asilos, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios, dentre outras modalidades institucionais” (RIZZINI E RIZZINI, 2004, p. 22).

Segundo Fávero (2000), no contexto da colonização de Portugueses que almejavam lucrar com a exploração do Brasil, a catequese dos povos originários foi uma das políticas incluídas nas capitânicas hereditárias do século XVI. Os Jesuítas queriam converter os indígenas à sua religião. Também constituíram um lugar de formação da classe dominante e conseguiram acumular capital. Os colégios eram subsidiados.

A educação na colônia estava vinculada à política colonizadora de Portugal cujo objetivo era a obtenção do lucro e, se nas diretrizes básicas estava citada expressamente a população indígena (para catequese e instrução), a vinda de pessoas da pequena nobreza para organizar a “empresa” exigia que se incluíssem, na empreitada a que se propuseram os jesuítas, os filhos dos colonos, já que recebiam subsídios para fundar colégios. (FÁVERO, 2000, p.88)

Os bens da Companhia de Jesus eram grandes e “advindos quase exclusivamente do “Padrão de Redízima”, estipulado em 1564 (10% de toda a arrecadação dos dízimos reais ficava destinada, de forma alienável, a esses colégios e casas de formação” (Ib., p. 93). O acesso à educação escolar não era para todos que faziam parte da classe dominante. Havia uma hierarquia dentro do seio familiar dos donos de terra de acordo com os preceitos da época. Os filhos mais velhos não tinham acesso, pois deveriam dar continuidade à função do pai e as mulheres também eram excluídas. No período colonial, havia a

[...] predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos de homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada. (ROMANELLI, 1978, p. 33)

A grande massa da população negra e pobre não tinha acesso ao ensino. Romanelli (1978) aponta que a educação classista perpassava as diversas etapas da educação, das crianças pequenas até à universidade – nesta, havia a formação religiosa e, quem tivesse interesse em outras áreas estudava na Europa. Nos momentos iniciais, a catequização dos povos originários era o maior alvo da Companhia de Jesus, entretanto, passou a ter grande relevância na educação da classe dominante. Estes fatores são importantes, pelas consequências provocadas nos períodos posteriores. A educação

[...] se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora... a educação dada pelos Jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia

rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar ... esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir *status*. (ROMANELLI, 1978, p. 35 – 36)

Os jesuítas, durante o período colonial, foram os maiores criadores de instituições educativas para os meninos e, isto perdurou até o século XVIII com "... escolas elementares (de ler, escrever e contar) para crianças pequenas das aldeias indígenas e vilarejos, e criou colégios para a formação de religiosos e instrução superior de filhos das camadas mais privilegiadas da população" (RIZZINI E RIZZINI, 2004, p. 23). Além dos jesuítas, ordens religiosas diferentes começaram a criar colégios e seminários. Dentre as suas criações, havia "...instituições asilares para crianças desvalidas, abandonadas e órfãs ..." (Ib., 2004, p. 23)

No que diz respeito aos bebês, diversos foram deixados pelas famílias pobres ou mães "desonradas" nas Rodas dos Expostos, instauradas pela Santa Casa da Misericórdia. Estas rodas foram criadas na época colonial, continuaram no Brasil imperial e permaneceram até a metade do século XX. A roda era um aparato que permitia o abandono dos bebês, sem a possibilidade de identificar quem os abandonava. Enquanto as Rodas eram questionadas na Europa, principalmente por reformadores e higienistas, houve sua implementação no Brasil e, modificações ocorreram apenas quando o Estado passou a atuar com instituições voltadas para a assistência à infância.

Além do abandono dos filhos, mulheres pobres – a maioria negras – praticavam o aleitamento mercenário para sobreviver, tornando-se amas-de-leite dos filhos de mulheres das classes dominantes que não os amamentavam. Esta função também foi exercida por mulheres escravizadas; "no brasil, muitas escravas serviram nesta função, alugadas por seus proprietários" (Ib., p. 23). Muitos filhos de escravas também foram deixados pelos senhores e, estes retornavam para buscar as crianças quando percebiam que seria possível explorar o seu trabalho como escravo. As crianças negras eram vistas como mercadorias de diversas formas, e isto também se deu através dos "Casos de escravização ou comercialização de crianças pardas e negras pelas amas-de-leite ..." (Ib., p. 24).

Com a educação religiosa os negros e pobres tinham o ensino voltado para o trabalho manual. Consideravam que o trabalho intelectual era para a elite. Para os subalternos havia a “... instrução elementar e de ofícios mecânicos, nos oitocentos, este predominará, principalmente nos estabelecimentos governamentais masculinos.” (RIZZINI E RIZZINI, 2004, p. 24).

Religiosos foram os primeiros a investir no processo educativo de órfãos no Brasil. As crianças ficavam enclausuradas e a retenção era maior com as meninas. Mudanças significativas em busca da educação laica foram sentidas no século XIX, devido à vivência da Revolução Francesa na Europa e influência de suas concepções no Brasil. “Questiona-se o domínio do ensino religioso em detrimento do ensino “útil a si e à Pátria”, embora o primeiro nunca tenha deixado de fazer parte dos programas das instituições públicas” (Ib., p. 24).

Quando Marquês de Pombal governava o Brasil, Portugal estava em declínio e, por disputa política e econômica, os Jesuítas foram obrigados a sair do país no ano de 1759. Com isto, “Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.” (ROMANELLI, 1978, p. 36). A partir deste momento, o Estado passou a assumir os gastos sozinho. Após a declaração da independência do país em 1822, houve a implementação de internatos e instituições escolares de ensino primário públicos, para que os pobres pudessem ter um ofício.

No reinado de D. Pedro II, após o ato adicional de 1834 (Lei n. 16 de 12/08/1834) o qual determinou que a instrução primária seria de responsabilidade das províncias brasileiras, os governos partem para a criação de escolas e institutos para instrução primária e profissional das crianças e adolescentes das classes populares, os “filhos do povo.” (Ib., 2004, p. 25)

A preparação para o trabalho manual demonstra a intenção de perpetuar condições da escravidão, distinguindo o trabalho manual e intelectual de acordo com a classe social de cada indivíduo. Nas províncias foram criadas “... Casas de Educandos Artífices, onde meninos pobres recebiam instrução primária, musical e religiosa, além do aprendizado de ofícios mecânicos, tais como o de sapateiro, alfaiate, marceneiro, carpinteiro, entre outros” (RIZZINI E RIZZINI, 2004, p. 25).

Na época da promulgação da Constituição Política do Império de 1824, muitos negros eram escravizados e estes não tinham direitos. No artigo 6º do Título 2º há a definição de quem é considerado cidadão brasileiro e, fala-se nos negros no inciso I:

“Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação” (BRASIL, 1824). Podemos observar que apenas os negros libertos ou ingênuos – crianças que nasciam libertas – foram considerados e, ainda assim, fazendo alguma referência às relações escravocratas. Além disso, havia extrema dificuldade para que os direitos fossem exercidos. Na mesma constituição, os *Collégios* e Universidades eram direitos dos cidadãos e, devido à hierarquização e exclusão presentes na sociedade e nas leis, povos escravizados não tinham este direito.

Na Constituição Imperial de 1824 também se instituiu a gratuidade da instrução primária para os cidadãos. Entretanto, o peso do falso universalismo eurocêntrico liberal se impôs: a maioria da população brasileira era de “não cidadãos”, notadamente os escravos, os desprovidos de renda e patrimônio e os trabalhadores do campo. Nenhum destes segmentos pôde ser conceituado como sujeitos cidadãos.

Apesar da gratuidade, não existiam referências associadas a recursos financeiros e competências para concretizar estas propostas. A lei de 15 de outubro de 1827 foi a primeira de Instrução pública e tinha o teor igual ao da Constituição Imperial, pois, apesar de estabelecer a gratuidade das instituições, não havia a previsão de como efetivá-la. Em 1834 ocorreram algumas mudanças, pois com o Ato adicional estabeleceu-se que as assembleias das províncias deveriam elaborar leis e responsabilizar-se pela instrução pública. Como apontado, naquela época, os escravos negros e libertos não se incluíam no grupo dos cidadãos que teriam acesso à instrução primária, demonstrando assim, como o ensino público primário – sem ainda ter Educação Infantil – teve seu início de forma excludente ao considerar raça e classe dos indivíduos para o acesso. Segundo Gomes (2002), negros escravizados só puderam ingressar nas escolas a partir de 1878 com o Decreto Leôncio de Carvalho que introduz transformações na Educação Primária e Secundária. Cabe destacar que, crianças com idade que hoje associamos à educação infantil não eram contempladas, por isso, consideramos que a ausência demonstra a falta de interesse de governantes para incluir as crianças pequenas nos projetos nacionais de educação, principalmente as negras e pobres.

Uma marca do período posterior à independência foi a descentralização já prevista no Ato Institucional de 1834, pois durante o Império, o governo central era responsável pela educação – primária e secundária – somente na corte. Com as novas

orientações, a incumbência da União ficou somente com o ensino superior, que era para a formação das elites.

Cabe destacar que a situação do povo negro no período imperial era precária e governantes dificultavam sua melhoria de vida. A lei do Império nº 601 de 18 de setembro de 1850, ao tratar sobre as terras devolutas, declarou no artigo 1º: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (BRASIL, 1850). Deste modo, os negros só poderiam ter acesso às terras comprando e isto foi uma forma de impedir que tivessem propriedade de terras pois, devido ao histórico da escravidão com o trabalho não pago, não teriam verbas acumuladas. Além disso, ficou impedida qualquer doação. Apesar desse movimento para os negros, houve a doação de terras e estímulos para a vinda colonos da Europa, demonstrando a fundamentação racista da política de terras e a busca pelo embranquecimento da população.

Quando há a busca de construção de ideia de unidade da nação, há também a busca em naturalizar as desigualdades de raça e classe. Cabe destacar como Chauí (2004) que a construção do Estado-nação é recente, em torno de 1830. Com a ampliação das cidades e a construção do Estado Nacional, houve maior preocupação em manter o domínio de pessoas que eram vistas como ameaçadoras pela elite, impulsionando assim a criação de instituições educativas de assistência que mantinham as crianças longe da sociedade. Desta forma,

A ampla categoria jurídica dos menores de idade (provenientes das classes pauperizadas) assume, a partir da segunda metade do século XIX um caráter eminentemente social e político. Os menores passam a ser alvo específico da intervenção formadora/reformadora do Estado e de outros setores da sociedade, como as instituições religiosas e filantrópicas. (RIZZINI E RIZZINI, 2004, p.22)

No império, muitas crianças eram levadas para internatos para que houvesse a “limpeza” das ruas das capitais brasileiras” (Ib., p. 25). Kramer (1987) nos permite compreender que, neste período, “O Código Civil [...] relacionava a ideia de “menor desvalido” com a de menor delinquente ou criminoso. Além disso, apresentava a repressão como medida necessária para solucionar o problema daquele menor” (KRAMER, 1987, p.52). A segregação havia também nos espaços que abrigavam os órfãos, de acordo com questões raciais e sociais. As crianças ficavam nos “... espaços físicos e sociais, de acordo com a rígida hierarquia social da época, com suas distinções entre livres e escravos, brancos e negros, homens e mulheres” (RIZZINI e

RIZZINI, 2004, p. 27). Com investimento financeiro das províncias no século XIX para a educação, as meninas eram educadas para o trabalho doméstico e com formação diferenciada. Um exemplo a ser citado foi no colégio da Imaculada conceição. Ele realizava os

[...] recolhimentos com atendimento diferenciado para “meninas indigentes” e “órfãs filhas de legítimo patrimônio”. Além desse divisor social, recorreu-se também ao divisor racial. O colégio da Imaculada Conceição acolheu em espaços separados as “órfãs brancas” e as “meninas de cor”, fundando em 1854 o estabelecimento “Órfãs Brancas do Colégio Imaculada Conceição”, e em 1872, o Orfanato Santa Maria. Enquanto que o primeiro tinha por finalidade a “formação religiosa, moral e prática de boas empregadas domésticas e donas-de-casa”, o segundo se restringia à “formação de empregadas domésticas e semelhantes” (Rizzini, Irma: 1993). (Ib., p. 27)

Torna-se importante destacar que os negros também se organizaram para seu processo educacional. Luz (2016), ao estudar os modos educacionais dos negros durante o século XIX, identifica suas organizações e a luta para haver educação. Os negros foram ativos, “tanto para reivindicar quanto para promover a própria educação, de maneira a se afirmar como sujeito e agente transformador do contexto no qual está inserido” (LUZ, 2016, p.118). Suas ações coletivas abrangiam dentre outras dimensões, a leitura e a escrita e, isto é percebido por Luz (2016) ao se aprofundar em documentos históricos da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco.

No contexto de institucionalização da educação, com entraves para negros escravos e libertos, muitos destes buscaram alternativas para sua educação quando negada. Costa (2013), com o estudo que também incidiu sobre a sociedade dos Artistas mecânicos e liberais de Pernambuco e o Liceu de artes e ofícios demonstra que, quando a família real veio de Portugal para o Brasil, a preocupação com a educação foi ampliada.

Além das preocupações pedagógicas, fizeram-se presentes, principalmente, as que se referiam à política higienista e aos princípios morais. O Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da corte, revela-nos ... que em todos os estabelecimentos particulares se deveria observar se estavam sendo guardados os preceitos da moral e das regras higiênicas (BRASIL, 1854).” (COSTA, 2013, P. 255)

As crianças negras e pobres trabalhavam e, quando estavam inseridas no processo educativo, este era permeado por preceitos assistencialistas e higienistas, além da preocupação com a aprendizagem de ofícios. Governantes acreditavam que, deste modo eles seriam mais pacíficos e teriam funções na sociedade. “O ensino de ofícios era uma preocupação não só das instituições governamentais, como também das particulares. No Império, as crianças começavam a participar cedo do mundo do trabalho, principalmente as negras, as mestiças e as brancas pobres” (Ib., p. 255). O dualismo escolar era nítido, pois, crianças da classe dominante eram preparadas para o trabalho privilegiado na sociedade.

[...] havia uma inquietação das autoridades brasileiras de qualificar desde cedo essa mão-de-obra infantil. A inquietação se justificava por duas razões: a primeira apontava para o intuito de proporcionar uma ocupação e, dessa maneira, afastar as crianças de famílias pobres da ociosidade e da possível marginalidade; a segunda consistia na criação de uma forma de adequar os aprendizes à incipiente industrialização do Império brasileiro e, no caso do Recife, ao setor de serviços e ao setor artesanal e manufatureiro.” (Ib., p. 256)

Antes de 1874, pouquíssimas crianças da classe popular tinham acesso a algum tipo de auxílio em instituições e no âmbito legal. No período posterior a 1874, diversos médicos, por iniciativa própria, começaram a planejar atendimento, mas não lograram êxito para haver a realização. Uma grande preocupação destes profissionais era devido à grande quantidade de óbitos de crianças. Os higienistas tinham uma ideia preconceituosa acerca deste problema, ao conectarem a procedência das doenças aos negros que foram escravizados.

As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiam contra a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas. Uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com senhores. A segunda se referia à “falta de educação física, moral e intelectual das mães” (42, p. 164) ou, mais concretamente, sua negligência na medida em que permitiam o aleitamento mercenário (escravas de aluguel). A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem de doenças. (KRAMER, 1987, p.52)

Em meio às escassas propostas particulares com o objetivo de proteger as crianças – como o Azilo de Meninos Desvalidos que foi criado em 1875 no Rio de Janeiro, por exemplo -, havia um recorte classista e racista que perpassava as proposições voltadas para a infância, demarcando uma suposta superioridade biológica, moral e cultural de determinado grupo. Também haveria um ideal de família

padrão e as outras famílias seriam as problemáticas. Neste contexto, não havia mobilização do setor público para a questão da infância. Os “donos” das crianças que foram escravizadas eram responsáveis por elas e, mesmo a partir de 1871 com a Lei do Ventre Livre a responsabilidade permanecia para a educação das crianças até os 21 anos. O governo se tornava presente com subsídios da seguinte forma:

Outra opção seria entregá-los ao governo imperial, mediante indenização. O governo assumiria a tarefa de educar os nascidos livres e realmente houve uma movimentação neste sentido em meados de 1870, quando subvenções foram feitas com colônias agrícolas e institutos profissionais para o recebimento dos meninos (nenhuma palavra com relação às meninas foi encontrada). As instituições subvencionadas atenderam, na verdade, aos meninos livres desvalidos, pois, no país inteiro, somente 113 filhos de escravas haviam sido entregues ao governo até 1885 (Fonseca: set./2000, p111). Alguns deles foram atendidos em instituições para desvalidos, como o Asilo de Meninos Desvalidos (Rio de Janeiro, 1875) e a Colônia Orfanológica Isabel (Pernambuco, 1875) (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 28)

Modificações ocorreram ao longo do século XIX com implicações nos espaços destinados à educação da elite. Torna-se importante ressaltar que desde o período colonial, a propriedade de escravos e terras demonstravam qual lugar o indivíduo ocupava na sociedade e, a formação também demonstrava seu poderio no que tange aos privilégios. No século XIX, as relações entre as classes sociais estavam de forma “...mais complexa do que a predominante no período colonial. A presença ... de uma camada intermediária, se não surgida, mas acentuada com a mineração, fez-se cada vez mais visível, principalmente na zona urbana, onde se radicou.” (ROMANELLI, 1984, p. 37) Este grupo em ascensão viu na educação uma forma de ter o *status* que tinha a classe dominante, portanto, buscou ter acesso à mesma educação da elite.

[...] o período que se seguiu à Independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar-se o *status* a que aspirava. (ROMANELLI, 1984, p. 37)

As crianças exploradas no Brasil desde a época colonial, são em grande maioria negras e, a partir do período em que legalmente a mão de obra não poderia ser mais escravizada, a classe dominante criou artifícios para manter relações sociais semelhantes à época da escravidão. Sem políticas públicas para propiciar a melhoria de vida da população outrora escrava e seus descendentes, a população negra viveu uma falsa liberdade, estando subjugada a demandas do capital em uma sociedade racista e excludente.

O Estado, o Judiciário e a classe dominante, articulados em defesa da propriedade privada, estavam imersos em uma sociedade repleta de disputas e as crianças negras também foram seres ativos nas transformações. Freire e Carula (2020), em pesquisa sobre crianças trabalhadoras em São Paulo - dos anos de 1870 a 1890- adentram em problemáticas fundamentais sobre crianças negras e pobres.

Nas últimas três décadas do século XIX, muitos da classe dominante registravam em documentos - denominados de *contratos de soldada* e *petições de tutela* – o seu domínio por crianças que seriam explorados através do trabalho. Os registros em documentos oficiais camuflavam a realidade depredatória vivida pelas crianças no dia a dia pelos “responsáveis legais”. Com o aval do judiciário, em uma sociedade que estava em processo transitório saindo da escravidão legalizada, muitas crianças negras viveram em condições análogas à escravidão, sendo um dos motivos por ser alternativa mais barata do que adultos.

[...] as décadas que antecederam e sucederam à abolição assistiram a um inédito impulso de arregimentação formal de serviços de menores de idade por meio de contratos de soldada e tutelas que recrutavam, na absoluta maioria dos casos, serviços domésticos de meninas e meninos negros, egressos ou descendentes da escravidão (Ariza, 2020). (FREIRE; CARULA, 2020, p. 150)

Em contratos e tutelas fornecidos, a explicação da “boa vontade” tinha tom moralizante. Afirmavam que as crianças órfãs precisavam ser protegidas e crianças pobres com mães também, pois estas eram libertinas, presas a vícios e envoltas na extrema pobreza. Com a falsa ideia de proteção, o objetivo maior era ter o trabalho infantil em suas residências. Como diversos senhores de escravos estavam perdendo a mão de obra com a iminente abolição, houve a ampliação drástica nos cartórios de solicitações para haver a formalização do domínio.

[...] crianças negras eram apresentadas como seres de caráter vulnerável, a ser preservado da influência deletéria dos vícios morais do cativo consubstanciado em suas mães, ao passo que os petionários representavam a si mesmos como possuidores da retidão necessária para orientação escrupulosa desses pequenos trabalhadores do porvir.” (FREIRE; CARULA, 2020, p. 153 – 154)

Neste contexto, ao serem cedidas, muitas crianças entravam em embate nos lares e criavam estratégias de resistência, como fugir. Muitos senhores reclamavam da indisciplina das crianças e, as ações judiciais e o Estado eram favorecedores deles. “As rebeldias que transtornavam a paz de suas famílias, porém, eram mais do que um problema particular – eram um problema para toda a sociedade a ser resolvido por agentes públicos.” (Ib., p. 160).

Estado e judiciário, envoltos aos anseios da classe dominante, eram ativos na reprodução das relações sociais da escravidão “no âmbito privado dos poderes senhoriais e materializado na produção judicial de tutelas e soldadas parcamente reguladas pelas leis ou fiscalizadas por agentes do Estado ” (Ib., p. 160). Com estas ações, buscava-se promover maior aceitação em relação às modificações na sociedade e manter privilégios.

Com a ideia de tornar o Brasil um país adequado a preceitos da modernidade vivenciados em países desenvolvidos – dentro das limitações do capitalismo dependente - a criança ficou em evidência. Nas famílias nucleares da elite, em fins do século XIX, havia a valorização das crianças e da infância. Além disto, governantes empenhavam-se na ideia de modernizar o país, de construir uma nação. Neste mesmo período histórico, crianças negras e adultos negros - escravos ou não - tinham uma realidade totalmente diferente e sem políticas que pudessem melhorar suas vidas. Quando o Estado começou a agir, foi envolto à ideia de disciplina e com discursos higienistas. Foi “nas décadas finais do Oitocentos a valorização da infância tornou-se uma política de Estado imposta às camadas pauperizadas, inextricavelmente atrelada às urgências do disciplinamento da população livre e liberta.” (Ib., p. 149)

Em suma, o financiamento para instituições que recebiam crianças pequenas durante o Brasil colonial e imperial precisa ser compreendido em conexão ao contexto histórico e social. Na sociedade marcada pelo racismo estrutural, classes sociais e colonialidade do saber e poder, as relações sociais com as crianças pequenas se

deram de modo diferenciado, de acordo com características físicas, culturais e financeiras.

Ao ser um país com história de colonização e inserido na conjuntura mundial com a característica do capitalismo dependente, ocorreram influências de outros países para a formação da concepção de infância, a construção de instituições para crianças pequenas e o modo pelo qual o Estado subsidiou estas instituições. No contexto europeu, pesquisas de Philippe Ariés (2006) demonstraram que a ideia infância é uma construção social que não ocorreu sempre na história. Foi no bojo da sociedade capitalista, urbana e industrial – em especial nos séculos XVII, XVIII e XIX – que a concepção de infância foi construída e os internatos também. Ariés (2006) e Gélis (1991), afirmam que, a construção da família nuclear conjugal pelos burgueses também ocorreu neste contexto.

Segundo Kramer (1987), de acordo com as classes sociais, em um mesmo período histórico ocorriam diferenças nas percepções sobre a criança e nas vivências, entretanto, a ideologia de que a ideia de infância era a mesma para todos prevalecia, atendendo aos interesses burgueses de ocultar as diferenças sociais. Em Gélis (1991) e Andrade (2010) percebemos que instituições para a educação das crianças foram criadas para que a Igreja e o governantes pudessem realizar a moralização das pessoas – além do anseio de desenvolver suas capacidades.

O século XIX teve mudanças com instituições que focalizavam peculiaridades das crianças como os jardins de infância. Entretanto, segundo Kramer (1987) e Oliveira (2010), para as crianças pobres foi consolidada a ideia de que eram privados culturalmente e por isso necessitariam de uma educação que iria compensar seus problemas sociais e viés assistencialista. Este pensamento diferenciado, com marcadores sociais e raciais, foi fortalecido principalmente depois das mazelas deixadas pela segunda guerra mundial.

No século XX, com o movimento das Escolas novas na Europa e Estados Unidos foi ampliando cada vez mais o pensamento acerca das crianças, valorizando suas necessidades e a importância da brincadeira. Em concomitância, o dualismo escolar existia, pois, o tipo de educação citada era ofertado a famílias com poder aquisitivo. Raças e classes sociais continuaram como demarcador de qual tipo de educação as crianças deveriam ter.

No Brasil, ocorreram semelhanças e diferenças em relação a outros países. O racismo estrutural e o capitalismo dependente estiveram atrelados à percepção sobre as crianças pequenas, ao tipo de instituições que recebiam as crianças negras e pobres e aos subsídios governamentais às instituições privadas.

O assistencialismo predominou no atendimento às crianças pobres, tanto no período colonial quanto no imperial. Com pesquisas de Rizzini e Rizzini (2004) percebemos os internatos e instituições semelhantes como os locais mais relevantes para abrigar as crianças pobres, mantendo-as assim longe de sua família e do convívio nos diversos locais das cidades. Neste período, crianças negras eram escravizadas, percebidas como mercadoria. No período colonial, as crianças ricas também eram mantidas afastadas em instituições, mas depois elas tornaram-se lugar apenas para crianças pobres – no início do século XX.

No Brasil colônia, os Jesuítas assumiram importante papel na educação dos pequenos nobres e receberam subsídios governamentais (FÁVERO, 2000). Eles também buscaram catequizar os indígenas. No que tange às crianças negras e pobres, a maior parte não tinha contato com o ensino formal (ROMANELLI, 1978). No mesmo período histórico, as instituições que recebiam as crianças faziam diferenças de acordo com a classe e a raça. As Rodas dos Expostos – com continuidade da época colonial até o século XX – também foram um marco para o recebimento de bebês abandonados.

A educação oferecida por religiosos foi preponderante e, com ela havia diferenciações em relação ao tipo de educação para cada raça e classe. Enquanto crianças negras e pobres desenvolviam o trabalho manual, para a elite o foco era intelectual. Mudanças em relação a este tipo de ensino ocorreram após a Revolução francesa (RIZZINI e RIZZINI, 2004) e com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal (ROMANELLI, 1978), pois os religiosos passaram a ser vistos como ameaça à ordem burguesa, tendo destaque, assim para o ensino laico – mesmo sem excluir completamente o ensino religioso das vivências nas instituições.

O investimento financeiro dos governantes em instituições escolares - sem qualquer verba das instituições religiosas – foi no período posterior à independência do país. Crianças negras e pobres permaneceram com educação para o trabalho manual e de modo segregado. As meninas aprendiam trabalhos domésticos.

Com a constituição de 1824, o ensino primário foi declarado gratuito para os que eram considerados cidadãos e as províncias foram responsabilizadas pela educação pública. Com a lei de 15 de outubro de 1827, afirma-se preceitos de gratuidade que estavam na constituição, entretanto, não há a descrição de como colocar em prática. Quando o país se tornou independente, houve a descentralização das responsabilidades quanto à educação.

A partir do ato adicional de 1834 com D. Pedro II, as províncias ficaram com responsáveis por oferecer a instrução primária (RIZZINI e RIZZINI, 2004). Neste contexto de educação que excluía muitos negros, estes se organizaram em processos educacionais próprios no século XIX (LUZ, 2016; COSTA, 2013).

Na colônia e império, a escravização das crianças pequenas negras e pobres com seus “donos” e, os poucos que estavam em instituições subsidiadas pelo governo, permaneciam envolvidos em perspectivas assistencialistas e higienistas, devido à crença de que, estas crianças não deveriam focalizar nos processos educativos a formação intelectual – por ser reservado para crianças da classe dominante. Também havia a intenção de afastá-las do convívio com outras pessoas nas ruas, pois eram vistas como ameaçadoras. A hierarquização das crianças era de acordo com a classe e raça e, os subsídios governamentais (RIZZINI e RIZZINI, 2004) eram direcionados para instituições com o perfil supracitado. Muitas instituições para “meninos desvalidos”, nascidos livres, receberam subsídios governamentais. Com a ascensão da classe média no século XIX, a pressão destes para ter acesso ao tipo de educação ofertado para a elite ampliou-se, pois era vista como uma forma de ascensão social.

No presente capítulo, vimos que as crianças pequenas negras foram tratadas no Brasil colonial e Imperial como mercadorias. Isto ocorreu atrelado às relações sociais capitalistas dependentes e a hierarquizações de acordo com a raça e classe. Desde o período colonial, governantes financiaram instituições privadas para o atendimento das crianças. As poucas crianças negras e pobres que adentravam em instituições permaneceram em locais com o viés assistencialista e higienista, com a preparação para o trabalho manual. Uma educação diferente era dada aos nobres e aos filhos dos grandes proprietários com a educação oferecida por religiosos, pois o objetivo era seu desenvolvimento intelectual. A educação religiosa dos indígenas objetivava catequizá-los.

Com a criação dos jardins de infância no século XIX, permaneceram diferenciações em relação ao público que entrava nestas instituições e o tipo de educação ofertada. As leis e constituições criadas também eram excludentes, deixando a maior parte da população sem direito à educação pública. Mesmo em meio a este contexto, muitos negros construíram processos educativos para si. Destarte, consideramos que, o financiamento para a educação das crianças pequenas no período histórico estudado, foi congruente com as relações classistas e raciais em um país capitalista dependente.

No próximo capítulo, buscaremos compreender como as tensões supracitadas permaneceram ou tiveram rompimentos no período republicano.

CAPÍTULO 3

A REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS E POBRES

O período Republicano teve enormes avanços em prol dos direitos das crianças, entretanto, marcas do período colonial e imperial permaneceram no bojo de uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pelo capitalismo. Com os direitos construídos paulatinamente, continuaram as dificuldades para romper com as desigualdades. No primeiro momento, incidiremos sobre as disputas na sociedade civil e política no período republicano. Posteriormente, teceremos reflexões acerca do financiamento da Educação Infantil, mais especificamente, no período posterior à criação do Fundeb considerando marcos legais.

3.1 – As disputas na sociedade civil e política

Em meados do século XIX, um novo olhar para a infância ganhou forma e a escola passou a ser concebida como um lugar privilegiado para a educação. No século XIX, a educação escolar brasileira foi marcada pela multiplicidade e diferenças. Províncias e estados estruturaram de formas diversas a instrução primária e secundária. Apesar da descentralização no campo político e relativa à prática administrativa, foi se formando uma rede de escolas. Desde aquela época até hoje, duas características são fundamentais: a ausência de recursos e a descontinuidade. As modificações na ideia de educação construídas no período imperial exerceram influências sobre a época republicana. A escola passou a ser pensada como um lugar essencial para a educação e cidadania. Na constituição de 1891, a cidadania era para poucos, tanto que os analfabetos não podiam votar. Em relação à educação, também não há perspectiva de universalidade, apenas fala em “prover a instrução primária”, dentre as outras etapas. A obrigatoriedade e gratuidade do ensino e o financiamento só foram reconhecidas na constituição de 1934.

O Estado desejava o envio das crianças à escola, o que foi concebido pela Igreja como uma ingerência na liberdade familiar. Em fins do século XIX e início do XX, foram percebidos conflitos decorrentes do maior controle do Estado com relação à sociedade. Muitas famílias pobres tinham seus filhos trabalhando consigo, não tendo

interesse em colocá-los em escolas. As famílias mais ricas acreditavam que não necessitariam da escola para o desenvolvimento de seu filho, pois tinham condições de promover o ensino em casa. Com este contexto, a época republicana foi o momento de propagação de valores e vivências voltadas para a educação escolar para incentivar o ingresso na instituição escolar.

Em princípios do século XX, as escolas religiosas – com maior destaque à católica – permaneceram essenciais. Com o objetivo de se destacar novamente – pois perdeu espaço no regime republicano -, a igreja católica aplicou investimentos no ensino. O alunado era das famílias mais abastadas e, até o final da década de 1970, havia escolas específicas para os meninos e outras para meninas.

A educação institucionalizada ganhou relevância no período republicano, contudo, foram enfrentados problemas para sua efetivação. Segundo Gomes (2002), dados do princípio do século XX demonstram um ensino deficiente com alto índice de analfabetismo e a quantidade de crianças com idade escolar sem estudar era muito alta. O número de matrículas de crianças era baixo e, das crianças matriculadas, boa parte não cursava a escola.

Kramer (1987), ao refletir sobre a ideia de infância e a busca pelo atendimento das crianças até seis anos, afirma que, desde o período do Brasil colonial até 1930, havia uma perspectiva higienista. Após 1899, e em princípios do século XX, com pesquisas e conhecimentos acerca da criança, começaram a ter modificações com “... várias instituições ... fundadas e diversas leis, promulgadas, visando atender à criança.” (Ib., p. 51)

No período que antecede aos anos 1930, havia poucas iniciativas para o ensino escolar das crianças pequenas. Modificações ocorreram no começo do século XX, com pressões de alguns movimentos sociais para que jardins de infância e creches, dentre outras instituições dedicadas às crianças, fossem instituídos e tivessem o governo como o responsável. “Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e os jardins de infância apareceram a partir do século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX.” (KRAMER, 1987, p.54)

Uma iniciativa importante ocorreu no Rio de Janeiro com os criadores do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil.⁹ Este grupo liderado por

⁹Segundo Kramer (1987), “Criado em 1889, o Instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém nascidos; regulamentar o serviço

médicos higienistas, por meio de diversas pressões, conseguiu que houvesse a fundação do Departamento da Criança no Brasil no ano de 1919 como dever do Estado. Entretanto, foram os responsáveis pelo Instituto que fundaram o Departamento e investiram financeiramente para sua manutenção. Desta forma, percebemos que o departamento foi criado com mistura entre o público e privado. No ano de 1920, o Departamento tornou-se uma entidade com utilidade pública que deveria fazer levantamento sobre a proteção das crianças na história do país, estimular ações para crianças e mulheres grávidas pobres, propagar conhecimentos, dentre outras responsabilidades.

Aos poucos, governantes passaram a dar maior atenção para as crianças da classe desfavorecida, entretanto, a busca por serviços para as crianças era com o intuito de mudar os seres humanos e resolver questões sociais. Como se houvesse a possibilidade de ter um estado neutro e com a perspectiva da criança longe do que ela é no momento da sua infância, buscava-se dar mais força ao Estado e educar a criança para o futuro. A criança não era vista na perspectiva classista, e, “Os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis).” (KRAMER, 1987, p.56). Estas concepções foram parte de discursos estatais e de docentes, e o Estado também estaria envolto na neutralidade.

A articulação de movimentos em defesa da educação para todos começou a ganhar força com a Escola Nova e a psicologia do desenvolvimento. Seu início foi em outros países e posteriormente ocorreu no Brasil. No decênio de 1920, as reflexões deste grupo não se referiam às crianças em idade da educação infantil - era apenas para os mais velhos -, entretanto, foi uma grande influência para reivindicações posteriores. As crianças que eram atendidas, na idade de zero até seis anos, se encontravam na grande maioria em locais cujo foco maior não era educativo, mas sim com uma perspectiva higienista.

Gomes (2002) demonstra que, no princípio da República surgiram debates relacionados à responsabilidade do governo federal com a educação primária. Alguns políticos e intelectuais criticavam a descentralização existente e exigiram maior

das amas de leite, velar pelos melhores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.” (p.52)

intervenção do governo central, outros acreditavam que o papel deste era apoiar a iniciativa privada sem impor o ensino obrigatório. Diversos educadores, que faziam parte do movimento da Escola Nova desde a década de 1920, criaram em 1924 a Associação Brasileira de Educação - ABE. A Escola Nova foi um movimento internacional que se constituiu em meio a modificações na metodologia de ensino, com influências da Primeira Guerra Mundial. Com a ABE e o contexto do modernismo, o escolanovismo ganhou densidade. A Escola Nova surgiu em contraposição ao ensino tradicional como uma forma de embate ao que era do passado. Apesar de o movimento ter sido influenciado por conhecimentos e práticas anteriores – como a discussão sobre escola pública, laica, universal e gratuita no final do século XIX -, ele buscou apagar o passado. A inovação do movimento está conectada à manifestação em favor do ensino comum e de qualidade a todas as crianças para romper com o dualismo escolar.

A proposta do movimento Escola Nova no Brasil consistia em construir um sistema de educação a nível nacional com a conexão das etapas de ensino primária, secundária e superior. A ABE promoveu diversos eventos para propagar e dar sustentação aos seus ideais – como nas Conferências Nacionais de Educação – com professores, diretores e inspetores com intuito de haver identificação destes com o projeto e que pudessem agregar mais pessoas, principalmente as famílias. Com a Escola Nova ocorreram modificações nas ideias de aprendizagem com base em pesquisas científicas que direcionavam as reflexões educacionais pelo mundo.

Em 1930 houve um golpe de Estado impedindo a posse de Júlio Prestes, colocando Getúlio Vargas como presidente do Brasil. O Estado autoritário concebia a educação como um meio de “melhorar” o povo – isto ocorreu em tempos de eugenia, em que brancos acreditavam que poderiam fazer com que raças consideradas inferiores pudessem progredir.

Dos anos 1930 até a década de 1980, o governo começou a criar diversos órgãos que tinham ações para as crianças com um viés educativo e na perspectiva assistencialista. O intuito era se consolidar através da propagação da ideia de desenvolver e amar a pátria, assim como preparar a força de trabalho para a industrialização urbana em expansão. A conjuntura brasileira e de diversas nações na área econômica, social e política influenciaram este movimento. Kramer (1987) ressalta que, para a década de 1930, alguns marcos devem ser destacados como: a

busca em ampliar a produção do Brasil com a substituição de importações, o crescimento da burguesia industrial, o fortalecimento do Estado, o desenvolvimento dos centros urbanos e o crescimento do proletariado nestes locais.

[...] foram determinantes as mudanças políticas e econômicas, tais como: (a) o modelo econômico adotado – substituição de importações – em lugar da monocultura latifundiária. A opção por esse modelo decorreu da crise cafeeira provocada pela crise mundial de 1929; (b) a diversificação da produção com o conseqüente fortalecimento de novos grupos econômicos (nova burguesia urbano – industrial). De uma estrutura de poder baseada no coronelismo passava-se, assim, para a política dos Estados (“café com leite”), provocando essa situação a reorganização dos aparelhos do Estado; (c) a mudança na estrutura da sociedade brasileira com o crescimento do setor industrial, a ampliação da classe média, o fenômeno da urbanização e, enfim, o advento de um proletariado industrial proveniente da zona rural, que vinha se empregar nas atividades emergentes. (KRAMER, 1987, p.59)

Estas relações econômicas e políticas impulsionaram maior preocupação com as crianças e a construção de políticas para elas – tanto na área pública quanto privada –, entretanto, durante o século XX proposições governamentais conectaram o assistencialismo com o viés nacionalista. Outro dilema marcante tange à responsabilidade, pois não havia continuidade nas propostas e ações, havendo em alguns momentos o destaque em ações privadas, em outros para públicas e as famílias também eram responsabilizadas. As crianças eram percebidas distante do que realmente eram, sem suas singularidades, com uma ideia unificadora e sem responsabilização contínua dos entes federados. Segundo Kramer (1987), durante a época colonial, imperial e as primeiras décadas da república, o atendimento às crianças era predominantemente em instituições privadas, impulsionando a reivindicação de movimentos sociais pelo atendimento público.

A instituição do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930 - com o decreto 19.402 de 14 de novembro - tinha a perspectiva assistencialista e higienista. Apesar de ser um avanço ter o ministério da educação, alguns dilemas foram a ausência de autonomia e a perspectiva adotada. O ministério da educação funcionava com o setor de saúde, havendo a divisão nos seguintes departamentos e órgãos:

[...] quatro departamentos (Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Assistência Pública e Departamento Nacional de Medicina

Experimental) e demais órgãos, tais como a Biblioteca Nacional, a Casa de Ruy Barbosa, e outros. (KRAMER, 1987, p.61)

O ministério supracitado tinha a perspectiva de que a família deveria ser responsabilizada pelas condições de vida das crianças, sem qualquer análise que incidisse sobre relações classistas e suas interferências nas vivências. No decênio de 1930, governantes ressaltavam a necessidade de atuação do Estado em relação às crianças e, as que trabalhavam eram percebidas ideologicamente com apreço. Assim havia "... o caráter demagógico que revestia a valorização da criança trabalhadora" (Ib., p.62). As crianças produziram riqueza para a classe dominante desde o Brasil colonial. Rizzini (2018) esclarece que

O Brasil tem uma longa história de exploração da mão de obra infantil. As crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os "capitalistas" do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como boias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias. (p. 376)

Com a extinção da escravidão nos meios legais, o trabalho das crianças passou a ser direcionado para a área da agricultura e industrial, seja com estímulos do setor público ou do privado. Esta escolha se deu devido ao interesse da classe dominante em ampliar a acumulação de capital, pois haveria menores gastos com as crianças e menos resistências às péssimas condições de trabalho. Muitas crianças eram buscadas em asilos "... a partir dos cinco anos de idade, sob a alegação de propiciar-lhes uma ocupação considerada mais útil, capaz de combater a vagabundagem e a criminalidade. Trabalhavam 12 horas por dia em ambientes insalubres, sob rígida disciplina." (Ib., p.377)

Com o período republicano, a atenção para instituições educativas foi crescente e concomitante à ideia de preparação para o trabalho, pois acreditavam ser um modo de fazer a nação prosperar economicamente. No decênio de 1920 crianças também foram pegadas nas ruas para irem às instituições. No contexto de mudanças, foi modificado o foco dos asilos e houve a criação de outras instituições.

Asilos de caridade foram transformados em institutos, escolas profissionais, patronatos agrícolas. Surgem novas instituições, algumas fundadas por industriais, visando a adequação do menor às

necessidades da produção artesanal e fabril, formando desde cedo a futura mão de obra da indústria. (Ib., p. 378-379)

A preocupação também tinha em sua base o interesse em deixar as ruas sem os pobres e buscar fazer com que se dedicassem ao trabalho. Estas crianças tinham dificuldades em ir para as escolas estudar e, muitas viviam como escravos, tanto que começaram a ocorrer denúncias. Uma destas foi no decênio de 1950, quando “...um ex-diretor do Serviço de Assistência aos Menores (SAM) denunciou que proprietários desses institutos utilizavam os internos como mão de obra escrava na lavoura de suas fazendas – “as novas espécies de senzalas de trabalho escravo” (Ibidem, p. 380). Com estas ações, as políticas exploravam o trabalho das crianças e buscavam organizar as cidades retirando os denominados “pivettes”. Cabe destacar que este dilema do trabalho infantil perdura até a contemporaneidade, com crianças produzindo riquezas e sendo expropriadas, com a escravidão contemporânea, com trabalhos em casas de famílias para ter alimentos e sobreviver, dentre outras situações.

O investimento financeiro público nas instituições particulares que atendiam de modo assistencial às crianças era constante. “Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância, com a direção e alguma subvenção deste último. (KRAMER, 1987, p.63). A predominância do assistencialismo com instituições privadas iniciou no século XVII, e, a partir do decênio de 1930, ocorreram modificações e permanências. O Estado foi se firmando nesta responsabilidade, mas continuou a realizar o financiamento das instituições privadas e em pessoas individualmente para assistir às crianças. Isto ocorreu permeado por contradições.

Contradições [...] nas argumentações: por um lado, era reconhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais; por outro lado, afirmava-se que não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se tornar indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas. (KRAMER, 1987, p.63-64)

Crianças com idade de frequentar a pré-escola não tinham este direito garantido na legislação. Apesar de haver declarações governamentais a favor do atendimento, este foi assistencialista e para poucos. Com a afirmação de que faltavam verbas, ficava mais difícil a garantia do acesso das crianças por não se configurar

como direito. Ao mesmo tempo em que existiam avanços na criação de órgãos governamentais voltados para as crianças, estes sempre eram conectados a outros órgãos, sem dar a necessária autonomia.

Ao longo da história brasileira, muitas crianças viveram afastadas de seus familiares em instituições que as deixavam enclausuradas. Em âmbito jurídico, isto só deveria ocorrer se não tivesse alternativa, entretanto, não foi vivenciado por ter sido comum a entrada das crianças em instituições que foram “até o final da década de 1980, denominadas de “internatos de menores” ou “orfanatos” e funcionavam nos moldes de asilos, embora as crianças, em sua quase totalidade, tivessem famílias.” (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.14)

Reflexões sobre a infância foram ampliadas no século XX, principalmente através de congressos de dimensão internacional. As ideias destes eventos influenciaram a ideia de formação da nação e do assistencialismo. As instituições governamentais de assistência elaboraram várias categorias como *menor abandonado* – que a família não tinha renda para cuidar ou órfãos – como base de suas ações. No mesmo período, diversos especialistas lutaram pela responsabilização do governo pela assistência e, com estas pressões, houve a criação do Juízo de menores e em 1927 o Código de Menores. No decorrer dos anos,

O juízo de menores, na pessoa de Mello de Mattos, estruturou um modelo de atuação que se manteria ao longo da história da assistência pública no país até meados da década de 1980, funcionando como um órgão centralizador do atendimento oficial ao *menor* no Distrito Federal, fosse ele recolhido nas ruas ou levado pela família. O juízo tinha diversas funções relativas à vigilância, regulamentação e intervenção direta sobre esta parcela da população, mas é a internação de *menores abandonados e delinquentes* que atraiu a atenção da imprensa carioca, abrindo espaço para várias matérias em sua defesa, o que, sem dúvida, contribuiu para a disseminação e aceitação do modelo ... a temática popularizou-se também entre as classes populares, tornando-se uma alternativa de cuidados e educação para os pobres, particularmente para as famílias constituídas de mães e filhos. (Ib., 2004, p.29)

A formação de consenso no Estado em sentido ampliado, referente ao modo de tratar as crianças negras e pobres, se deu com a atuação dos aparelhos privados de hegemonia estatais e da imprensa. Estes aparelhos da classe dominante difundiram valores a fim de preservar seus ideais e ampliar a acumulação de capital. O Estado agiu com consenso e coerção sobre as crianças, com uma atuação que já era existente no passado. Com o passar do tempo,

Os juizados vieram a estruturar, ampliar e aprimorar o modelo, construindo e reformando estabelecimentos de internação. A instalação de colônias correcionais para adultos e *menores*, no início do século, é posteriormente seguida por ações que tentam abortar o ranço policialesco entranhado na assistência, levando à criação de escolas de reforma especiais para *menores*. A escola de reforma é uma intervenção deste período, possivelmente inspirada nas novas tendências da justiça de *menores* dos países ocidentais. Fundamentadas pelas idéias de recuperação do chamado *menor delinqüente*, tais instituições passam a integrar as políticas de segurança e assistência dos Estados nacionais. (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.30)

Os órgãos governamentais de assistência registraram suas percepções sobre os denominados *menores* e seus familiares como, por exemplo, na Fundação Nacional de Bem-estar do Menor (FUNABEM), que atuou “... expondo suas teorias, estudos, inquéritos estatísticos e análises de experiências através de seus instrumentos de divulgação institucional, como revistas, relatórios e folhetos”. (Ib., 2004, p. 30). As elaborações ideológicas eram um meio de fundamentar suas ações e fazer com que a população acreditasse ser necessária sua atuação, destarte, “...foi incorporado na assistência o espírito científico da época, transcrito para a prática jurídica pelo minucioso inquérito médico-psicológico e social do *menor*” (Ib., 2004, p.31). Uma das ideologias era que as famílias pobres e negras eram definidas como *insensíveis*, dentre outros termos utilizados. As famílias, eram tidas como culpadas pela situação das crianças, mesmo com a consideração de que a maioria das internações era devido à pobreza.

As representações negativas sobre as famílias cujos filhos formavam a clientela da assistência social nasceram junto com a construção da assistência à infância no Brasil. A ideia de proteção à infância era antes de tudo proteção contra a família. Foi, sobretudo, a partir da constituição de um aparato oficial de proteção e assistência à infância no Brasil, na década de 1920, que as famílias das classes populares se tornaram alvo de estudos e formulação de teorias a respeito da incapacidade de seus membros em educar e disciplinar os filhos. (Ib., 2004, p.39)

Durante o governo de Getúlio Vargas, a igreja católica ampliou sua força, tanto que na Constituição de 1934, toda escola pública passou a ser obrigada a oferecer o ensino religioso no horário das aulas e os alunos poderiam se matricular ou não. Nesta mesma constituição – de 1934- o segundo capítulo trata “Da Educação e da Cultura”, pontuando elementos importantes: o ensino primário foi afirmado como gratuito e obrigatório com duração de quatro anos; os adultos passaram a ter direito à educação;

foi criado o Conselho Nacional de Educação; antevê a construção do Plano Nacional de Educação; estipula percentual mínimo de impostos a serem investidos pelos Estados e União com educação. Ainda em relação ao financiamento, afirma-se no Artigo 156 que “A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.” Apesar destes avanços, em períodos ditatoriais com o Estado Novo iniciado em 1937 e com a Ditadura Militar iniciada em 1º de abril de 1964, ocorreram retrocessos nas Constituições.

Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 o racismo estrutural também era evidente. No título IV sobre a Ordem econômica e social, artigo 138, destaca-se que a União, os Estados e os Municípios têm a incumbência de “b) estimular a educação eugênica”. Além disso, no capítulo II sobre a Educação e Cultura afirma-se no artigo 148 que a União, Estados e Municípios deveriam “...prestar assistência ao trabalhador intelectual.”. Este destaque é relevante por pensarmos que, em um país com histórico racista e classista que tinha e tem os negros em situação de vulnerabilidade e como parte maior dos que realizam trabalhos manuais, o Estado demonstra seu caráter racista e classista ao destacar na Constituição a necessidade de assistência ao trabalhador intelectual.

Progressos e recuos fizeram parte das políticas educacionais durante o Estado Novo. Um marco positivo foi o reconhecimento paulatino da escola como um lugar especializado no processo educacional das crianças.

Os projetos educacionais das décadas de 1950 e 1960 confiavam na educação como um meio de modificar a sociedade, assim caberia à escola pública promover ascensão social dos pobres e tornar o Brasil moderno. Neste período, diversos educadores combatiam a centralização, burocracia e padronização do ensino e lutavam por uma educação pública para todos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi submetida à votação em 1961, mas seu processo de construção iniciou em 1947 permeado por conflitos e jogos de interesses. Algumas discussões principais remetiam às seguintes temáticas: descentralização e centralização; ensino público, laico e gratuito; investimento do Estado nas escolas públicas; recursos pecuniários do Estado para escolas privadas e, instituições públicas com função complementar às privadas. A

LDB de 1961 foi alterada pelo Substitutivo Lacerda, de teor privatista e em prol dos interesses da igreja católica, estabelecendo: a afirmação da descentralização nos sistemas de ensino; criação do Conselho Federal de Educação para estabelecer padrões a serem aplicados em todo o Brasil; abertura para investimento público no ensino privado. A Igreja Católica esteve envolvida nestas questões, pois tinha diversas escolas e lutava contra o ensino laico. Nesta época também surgiram diversos movimentos com o foco na cultura popular com intuito de auxiliar na construção do pensamento crítico como o Centro Popular de cultura da UNE, com Paulo Freire na alfabetização de adultos e com a criação do Movimento de Educação de Base -MEB – por decreto governamental para alfabetizar.

Com a ditadura civil empresarial militar, os movimentos de perspectiva crítica foram sistematicamente reprimidos. Diversos preceitos deste momento foram prejudiciais à educação, um deles que consta na Constituição de 1967 foi retirar a obrigação de se ter um percentual mínimo de impostos obrigatórios ao ensino. Isto ocasionou a diminuição drástica do investimento financeiro no âmbito nacional. O ensino primário continuou obrigatório e gratuito e ampliaram sua duração para oito anos com a Lei 5692 de 1971. Segundo Gomes (2022), nesta época, devido à falta de investimentos, o aspecto físico das instituições escolares era deteriorado, houve queda na qualidade do ensino e professores passaram a ter remuneração muito baixa e o prestígio foi diminuindo. Houve a ampliação de escolas primárias e secundárias privadas e nelas estudavam crianças da classe média, deste modo, a escola pública foi aos poucos se constituindo como local para os pobres. Este dualismo era contrário aos ideais dos Pioneiros da Educação, pois queriam uma escola pública unitária e de qualidade. Com o aumento do ingresso da mulher no mercado de trabalho, amplia-se a busca pela educação infantil.

No Brasil, a educação na perspectiva compensatória ganhou força em programas e ações governamentais no decênio de 1970. Este viés já estava ocorrendo em outros países e, com ele, havia a consideração sobre a infância contemplando a ideia de “Privação cultural”. A partir de um modelo idealizado de desenvolvimento das crianças, a escola seria primordial, pois iria tentar compensar as carências. A educação compensatória seria uma forma de reparar danos existentes na sociedade, assim iriam reagir à privação cultural que os indivíduos estavam submetidos.

Cabe destacar que, a culpabilização das famílias pela situação das crianças não ocorreu de forma uníssona. Movimentos sociais lutaram contra estas ideias que apareciam até nas legislações – como no Código de Menores de 1927 e o código de 1979 - e ganharam força no decênio de 1980, concomitante à luta pela democratização. No contexto ditatorial, a internação das crianças ampliou e ocorria em condições insalubres, pois os ditos menores eram percebidos com ameaça.

Até esse momento, o termo “internato de menores” era utilizado para designar todas as instituições de acolhimento, provisório ou permanente, voltadas ao atendimento de órfãos carentes e delinquentes, mantendo a concepção de confinamento. Como apontado, a política de segurança nacional empreendida no período de ditadura militar colocava a reclusão como medida repressiva a todo e qualquer sujeito que ameaçasse a ordem e as instituições oficiais. O silêncio e a censura eram poderosos aliados oficiais no sentido de manter a política de internação, nas piores condições que fossem, longe dos olhos e ouvidos da população. (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.46)

Rosemberg (1992) também nos faz adentrar em dilemas vivenciados no período da ditadura civil militar, incidindo principalmente sobre a pré-escola. Há o destaque para conflitos tanto sobre o viés educacional ou assistencialista, quanto em relação à responsabilidade do setor público ou oferta pelo setor privado. A autora também afirma que as instituições privadas foram predominantes nas vivências assistencialistas, já a perspectiva educativa, era maior nas instituições públicas.

Uma proposta de atendimento à criança pequena que insiste na função de assistência tende a eleger o setor privado como executor; inversamente, as propostas que destacam a função de educação no atendimento à criança pequena consideram o setor público como a instância privilegiada para implantá-la. Esta forma de lidar com as propostas, principalmente a nível de ideias, associa-se a um fracionamento da bipolarização anterior entre creche e pré-escola, quando uma era ancestralmente sinônima de assistência a cargo de instituições privadas e a outra de educação, que, se destinada a todos, deveria ser assumida pelo Estado. (ROSEMBERG, 1992, p. 22)

Modificações significativas ocorreram nas perspectivas sobre a creche e a pré-escola nas décadas de 1960 e 1970, com impulsionamento da concepção educativa para as creches e do assistencialismo na pré-escola. Havia a influência de organismos internacionais para a pré-escola, direcionando o viés assistencialista em consonância com o governo federal. Movimentos sociais e profissionais dos estados lutavam pela concepção educativa e resistiram a este movimento. Em relação às creches,

administradores dos estados e municípios e movimentos sociais fizeram movimentos na perspectiva educativa, mas este olhar não foi abarcado pelo governo federal. Destarte,

[...] é possível perceber que os movimentos não foram sincrônicos e não envolveram os mesmos protagonistas sociais. A contaminação assistencialista da pré-escola dá-se a partir do final dos anos 60, inspirada em propostas de agências internacionais (UNICEF, UNESCO) e assumida pela administração educacional federal. A contaminação educacional da creche ocorre a partir da segunda metade dos anos 70, assumida pelos movimentos populares e por técnicos da administração local. Assim, a ideia de uma pré-escola de massa e assistencialista, que ganhou rapidamente a adesão da instância federal, sofreu resistências nas instâncias estaduais e municipais, não tendo conseguido, por esta razão alterar essencialmente o perfil das redes de pré-escola implantadas no país. Por outro lado, a ideia de uma creche mantida pelo Estado, que desempenhasse função educativa, surgindo do movimento social e de técnicos municipais, não conseguiu influenciar instâncias federais mas acabou sendo implantada por algumas prefeituras. (ROSEMBERG, 1992, p. 22)

As manifestações das mães trabalhadoras no decênio de 1970, com o Movimento de Luta por Creche, também exerceram grandes pressões para o governo em relação às creches. Dentre suas proposições, almejavam um local educativo e de cuidado para as crianças.

No final da década de 1970, as mulheres trabalhadoras de grandes centros urbanos (Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, onde tiveram maior expressão e poder de pressão) organizaram-se em torno da necessidade de colocar seus filhos pequenos em creches, para que pudessem exercer o trabalho extradomiciliar. Surgiu o Movimento de Luta por Creche, que alcançou visibilidade social, causou impacto nos meios de comunicação e exerceu pressão sobre o governo. Desde o início, as mulheres-mães queriam mais do que “um lugar para deixar os filhos” durante as horas de trabalho. Insistiam em atividades de cuidado e num programa educacional na creche. Este movimento expandiu-se por todo país e hoje representa uma força significativa na expressão das demandas sociais pela educação infantil. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 26 - 27)

Em meio às disputas na sociedade civil e política sobre a perspectiva adotada, a temática da oferta pelo setor público ou privado também entrou em evidência nas décadas de 70 e 80. Com a ideia governamental de tornar a pré-escola massificada – na época era para poucos e em grande maioria nas instituições privadas –, enfatizou-se a concepção assistencialista e houve o investimento financeiro em instituições privadas.

[...] a pré-escola que incorpora a função de assistência e destinada às massas (portanto pública) apoia sua expansão no setor privado, seja a comunidade dos anos 70, ou as Organizações Não-Governamentais (ONGs) do final da década de 80. A nova creche... a função educativa é melhor exercida quando financiada e gerida pelo Estado. (ROSEMBERG, 1992, p. 22)

Países que na época eram chamados de “Terceiro mundo”, foram o alvo das políticas de organismos internacionais em articulação com governos locais para que fossem feitas elaborações para as crianças pobres e havia um discurso ideológico de diminuição da pobreza com estas ações (Rosemberg, 2003). Dentre as propostas, houve a perspectiva assistencialista para a pré-escola através do vínculo entre o Departamento Nacional da Criança (DCNr) e UNICEF. Cabe destacar que a busca pela formação de consenso do UNICEF com os diversos países ocorria com “A elaboração e a divulgação das novas propostas do UNICEF para a infância e juventude [...] através de estudos/publicações, seminários/congressos internacionais/regionais e reuniões da junta Executiva.” (ROSEMBERG, 1992, p. 23) Em 1965, houve no Chile a Conferência de Santiago com a participação do DCNr, influenciando em proposições que foram se consolidando para a pré-escola no Brasil, focalizando a participação da comunidade e de diversos ministérios.

[...] a Conferência recomendava que não fossem criados setores especiais dedicados ao jovem e à criança, mas uma coordenação interministerial dos programas setoriais dedicados à infância e à juventude. As recomendações também sinalizavam a utilização das “energias de grupos e movimentos, governamentais ou não (p.89). (ROSEMBERG, 1992, p. 23)

Após a conferência, em 1967, o DNCr criou um plano que foi “explícito ao especificar que se trata de uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política para a pré-escola” (ROSEMBERG, 1992, p. 23). Nos programas a nível nacional criados, em períodos posteriores ocorreram mudanças, introduzindo na política nacional a criação de Centros de Recreação para crianças em idade pré-escolar e havendo a preocupação em haver poucos gastos financeiros.

[...] em planos subsequentes que se autodenominam programas nacionais de educação pré-escolar ... entre as intervenções estruturais e permanentes, o plano prevê o incremento da criação de escolas maternas e jardins de infância e o aperfeiçoamento de recursos humanos. A intervenção de emergência prevê a criação, a título experimental, de Centros de Recreação destinados ao atendimento, a baixo custo, de pré-escolares. (Ib., 1992, p. 23 - 24)

Nesta elaboração para as crianças pobres, a temática do financiamento chama atenção. Não houve tentativa de fazer um orçamento específico para a pré-escola e, os poucos recursos eram de programas diversos que já eram existentes. Havia a busca utilizar espaços já existentes na comunidade e de voluntários para o trabalho. Isto ocorreu em meio a contradições e disputas, pois, em meio à ditadura que suprimia as liberdades, havia a ideologia de transformar a educação para melhor com a participação das pessoas. De modo precário,

A “solução intermediária oferecida” são os Centros de Recreação que deveriam apresentar as seguintes características: criação de unidades simples, em forma de galpão, abrigadas pelas igrejas (por serem, de acordo com o documento do DNCr, entidades de maior difusão nacional) visando atender as necessidades físicas e psicossociais dos pré-escolares, “evitando-se-lhe que fiquem abandonados ou semi-abandonados. O pessoal para trabalhar nestes centros “sendo o mínimo indispensável, recrutado entre as pessoas de boa vontade, à base do voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços cujos encargos seriam de maior responsabilidade. (ROSEMBERG, 1992, p. 24)

Nas propostas, os organismos internacionais também participariam do financiamento. Rosemberg (1992), afirma que ao pesquisar documentos, “em especial do UNICEF (UNICEF, 1980) [...] esta atuação se deu principalmente através de consultoria técnica, financiamento de pesquisas e publicações e bem menos do apoio direto a projetos de educação pré-escolar.” (Ib., p. 24, Nota de rodapé). A busca em possibilitar o acesso à pré-escola para a massa envolvia poucos investimentos financeiros do governo.

[...] não se criou uma alínea orçamentária específica, os recursos hipotéticos seriam provenientes da desejada integração entre as diversas instâncias administrativas que desenvolviam ações para a pequena infância (instâncias federais entre si e a União, estados e municípios. Uma outra particularidade é que este modelo de pré-escola se pretendia universal: exportável para diferentes países pobres quando proposto por organizações intergovernamentais; passível de ser implantada em todo território nacional, quando elaborados por instância administrativa federal. Tratou-se, portanto, de um modelo centralmente elaborado ... sem que fosse acompanhado da contrapartida central de uma alocação específica de verbas. (ROSEMBERG, 1992, p. 24)

Segundo Rosemberg (1992), através de pareceres, o Ministério da Educação passou a tratar da escola com um viés compensatório, demonstrando consonância às

proposições da UNESCO no decênio de 1970 e, “A forma sugerida para a extensão de vagas seria através de soluções a baixo custo, informais e parcialmente assumidas pelas famílias.” (Ibidem, p. 25).

A função de assistência foi formalmente assumida na previsão das áreas definidas como prioritárias (periferias das cidades com mais de 20 mil habitantes e áreas que apresentassem taxas de mortalidade infantil elevadas). O plano do MEC previa, também, como o do DNCr, o sistema de *pool* para a manutenção do novo modelo, sendo extremamente vago quanto aos recursos orçamentários [...] (ROSEMBERG, 1992, p. 25)

Na prática, não houve ampliação significativa das matrículas das crianças na pré-escola, entretanto, as concepções do MEC foram referência e, posteriormente revividas com o Projeto Casulo que teve seu início no ano de 1977. Isto é importante, porque, a vivência das propostas do MEC foi realizada com o Projeto Casulo, que fazia parte da Legião Brasileira de Assistência - LBA. Este programa foi realizado com instituições ditas sem fins lucrativos, que recebiam recursos governamentais e focalizavam a assistência, ainda sem qualquer perspectiva do direito das crianças.

Atuando de forma indireta, repassando recursos a instituições privadas e prefeituras, a LBA conseguiu, então, implantar um programa nacional antes do MEC. Além de o projeto dispor de verbas para sua implantação, o repasse de dinheiro às instituições e prefeituras foi vinculado ao cumprimento de requisitos operacionais e a LBA dispunha de quadros técnicos atuando em nível local, tendo experiência de trabalho com a comunidade em projetos de assistência. Não havia resistências a quebrar. (Ib., 1992, p. 26)

Em meio à ditadura civil-militar brasileira, o contexto mundial estava imerso nas tensões da Guerra Fria. Em busca de evitar contestações e identificação da população com o comunismo, houve o empenho do governo federal – com influência de organismos internacionais - para a criação de estratégias que necessitassem de poucos recursos financeiros, incluindo a comunidade de regiões pobres, pois a pobreza poderia ser um empecilho à manutenção da ordem. Crianças negras e pobres sofreram consequências desta política que teve pouca verba pública.

- a expansão não significou democratização, mas apenas “demografização”;
- a expansão provocou novos processos de exclusão social, pois as crianças de 7 anos ou mais reprovadas no pré-escolar eram mais frequentemente pobres e negras (também o número de meninos retidos na pré-escola era maior que o de meninas);
- a retenção de crianças tendo 7 anos e mais, pobres e negras, no pré-escolar ocupou vagas de crianças pobres e negras de 0 a 6

anos que poderiam frequentar o pré-escolar. (ROSEMBERG, 2003, p. 182)

Apesar dos problemas, ocorreram algumas conquistas. O Governo federal atuou em programas direcionados às crianças pequenas e houve o impulso para construção de órgãos em níveis estaduais e federal para pensar a problemática da pré-escola. Uma conexão importante foi da educação infantil com o Ministério da Educação a partir de 1974, quando houve "... a criação do Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental, depois elevado para Coordenação de Educação pré-escolar (Coepre) e, mais tarde, renomeada para Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi)." (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 27)

No decênio de 1980, o Ministério da educação teve atuações maiores e, com o III Plano setorial de educação, cultura e desporto – PSECD - a pré-escola passou a fazer parte das "linhas prioritárias de intervenção educacional nas periferias urbanas e adotou o conceito de educação básica englobando os níveis pré-escolar e 1º Grau." (ROSEMBERG, 1992, p. 27). Após a elaboração do plano supracitado, um Programa nacional foi criado dialogando com preceitos do III PSECD e fazendo algumas alterações, pois muitos questionamentos foram feitos no que tange à ideia de educação compensatória. O programa nacional

Fundamentalmente, continua perseguindo uma extensão da cobertura a baixo custo, com apoio da comunidade. O documento trouxe, porém, algumas novidades: um esboço de delimitação de competência federal por faixa etária (o MEC atenderia prioritariamente crianças entre 4 e 6 anos); definição de metas quantitativas (atender 50% da demanda desta faixa em 1985); alocação de recursos (o MEC deveria repassar 3 bilhões e 200 milhões de cruzeiros. Dois detalhes a mais merecem destaque: a participação do MOBREAL na implantação do programa e a data de sua elaboração, ano pré-eleitoral. (ROSEMBERG, 1992, p. 27-28)

Houve a ampliação de vagas com o MOBREAL, com uma proposta ainda não-formal e o programa estagnou após as eleições. Em meio às disputas que ocorriam entre o governo federal e governos estaduais sobre o modo pelo qual deveria ser ofertada a pré-escola, nos estados havia disputas sobre o modo pelo qual deveriam ser as instituições educativas. Nas instituições havia resistências:

Nas unidades em que alguns componentes ou algumas experiências não-formais foram implantadas, as críticas são reiterativas: alta rotatividade do corpo docente tendo em vista os baixos salários; treinamentos ineficazes pela baixa qualificação educacional do

professorado e falta de material pedagógico; demora na liberação de verbas dos convênios; participação da comunidade nos programas aquém da expectativa, por dificuldades seja do corpo técnico, seja da própria população.(ROSEMBERG, 1992, p. 28-29)

Com instituições conveniadas através da LBA e do MOBRAL, o governo federal investiu recursos públicos para a pré-escola informal. No decênio de 1990, este tipo de referência ampliou-se para as creches, pois, a “UNICEF nos anos 90, que se voltou, então, para a área de assistência, divulgando modelos informais de creche, particularmente das creches domiciliares.” (Ib., p. 29; NOTA DE RODAPÉ) e o Banco Mundial – BM - ampliou a quantidade de empréstimo direcionado às crianças pequenas.

Rosemberg (2003), demonstra que havia a ideologia de diminuição da pobreza através das políticas para o desenvolvimento infantil e “o BM atribui ao DI uma função instrumental, visando a prevenir ou compensar carências de crianças pobres, procurando [...] maior eficácia no ensino fundamental e, assim, combater o “círculo vicioso de reprodução da pobreza” (Ib., p.186). Houve o resgate das proposições de educação informal com pouca verba pública, a assistencialista e afirmou-se a percepção da educação infantil como uma etapa preparatória. Almejando a formação para a conformação das condições sociais existentes - como UNICEF e UNESCO já haviam impulsionado –, estes valores influenciaram a primeira elaboração do Plano Nacional de Educação em 1997.

[...] críticas a essas orientações do BM sobre EI e à sua incorporação pelo atual governo e por políticos brasileiros é que elas não promovem a equidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populacionais mais pobres. A desigualdade social brasileira persiste ...nas mesmas regiões, para os mesmos segmentos sociais e raciais, apesar das promessas de programas milagrosos de EI (e outros), no início dos anos 1980. (ROSEMBERG, 2003, p. 190)

Em meio a disputas nas sociedades civil e política, movimentos sociais conseguiram algumas conquistas na construção da Constituição Federal de 88, afirmando a educação para a criança pequena como um direito e passando a ser parte do sistema educacional de educação. Diferente de períodos anteriores – com propostas governamentais para que as mulheres se mantivessem em casa -, há o reconhecimento da possibilidade de as mulheres trabalharem fora de casa.

[...] além dos atores sociais tradicionais, os chamados novos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento “criança pró-Constituinte” [...] elaboraram uma proposta para a Constituição ... aprovada [...] reconhecendo a EI como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas. (ROSEMBERG, 2003, p. 40-41)

A construção da Política de Educação Infantil por integrantes do Ministério da Educação em período posterior à promulgação da CF de 1988 contemplou a busca pela ampliação da oferta da EI, e da educação formal com mais verbas públicas, em consonância à Constituição. A política foi feita em parceria com “universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais, usuários que já haviam acumulado um repertório de conhecimentos e experiências ... e constituído consenso de expandir a EI com qualidade” (Ib., p. 41 – 42)

As afirmações da nova constituição foram confirmadas com a LDB. Na mesma época da LDB, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – foi criado para haver a aplicação de verbas da União nos estados e municípios de acordo com a quantidade de matrículas. A Educação Infantil não foi contemplada e, por ter poucos recursos financeiros, passou a ser um fardo pesado para muitos municípios, visto que a incorporação de estudantes na EI não implicava mais recursos¹⁰. Apesar dos recursos da educação irem além Fundef, seu montante foi relevante para o investimento no ensino fundamental e seria importante também para a EI se houvesse sua inclusão. Consideramos que o financiamento escasso para a EI e a expansão pequena também se deram pelo desinteresse de frações da classe dominante com essa etapa da educação básica.

Gomes (2002) demonstra que, na elaboração da primeira LDB (1961) existiu o debate sobre o destino do dinheiro público e, em virtude do Substitutivo Lacerda, foi previsto que este poderia ser aplicado nas instituições privadas. A LDB de 1996, em conformidade à Constituição Federal, também permite o uso do erário público em instituições ditas sem fins lucrativos.

¹⁰ Segundo Lima et al., “Com o advento da política de fundos, instituída primeiramente pelo Fundef, com a focalização da subvinculação de recursos do Ensino Fundamental, a Educação Infantil fica secundarizada, mas ainda dispunha de 10% dos recursos vinculados para seu financiamento. Com a substituição do Fundef pelo Fundeb a EI e as demais etapas e modalidades da Educação Básica, passaram a ser contempladas com recursos do Fundo.” (LIMA et al., 2021, p. 3)

Os avanços não impediram que organismos internacionais continuassem interferindo na educação das crianças pequenas com o apoio de frações da classe dominante brasileira. Com o Presidente Fernando Henrique Cardoso, na década de 90, ocorreram mudanças. Em consonância aos preceitos econômicos do Banco Mundial e com os seus empréstimos, houve ênfase da verba no ensino fundamental e um retrocesso em relação à educação infantil com financiamento curto e programas informais, também a crença que a Educação Infantil iria melhorar o rendimento das crianças no ensino fundamental – tendo assim uma perspectiva preparatória. Para as crianças em idade da educação infantil:

A outra linha de ação do BM ... geralmente denominada Desenvolvimento Infantil (DI), expressão que tanto pode significar uma ampliação do enfoque para saúde, nutrição, além de educação, quanto pode significar o privilegiamento de modelos “não formais” de atendimento à criança pequena ... considero inquietante que a literatura reserve a expressão EI para os países desenvolvidos e desenvolvimento infantil para os países subdesenvolvidos. (ROSEMBERG, 2003, p. 45, 47)

O anseio pela democracia fez com que movimentos sociais se organizassem em prol da participação do povo na política, trouxe questionamentos e debates sobre o modo pelo qual a institucionalização das crianças estava ocorrendo e, as próprias crianças e jovens que estavam nos internatos começaram a fazer reivindicações com rebeliões. Graças aos movimentos sociais, conquistas importantes fizeram parte da Constituição Federal de 88 com reflexões sobre os direitos das crianças e posteriormente com o Estatuto da Criança e do adolescente em 1990 – este foi estabelecido no lugar do Código de Menores. Aos poucos, as reflexões passaram a incidir sobre questões estruturais do Brasil e as desigualdades.

Movimentos contrários à internação das crianças e favoráveis ao convívio destas com a comunidade e seus familiares foram ampliados. Os internatos passaram a ser locais vistos como não favorecedores ao desenvolvimento das pessoas. “As reações vêm de dentro dos internatos, da sociedade civil, e também, da esfera governamental” (RIZZINI e RIZINNI, 2004, p. 47). As instituições dedicadas aos *menores* começaram a repensar suas atuações, pois,

O paradigma corretivo predominou no atendimento do menor ... a lógica de que, internando-se o *menor carente*, evitava-se o *abandonado*, e, por sua vez o *infrator*, resultou na internação em massa de crianças que passaram por uma carreira de

institucionalização, pela pobreza de suas famílias e pela carência de políticas públicas de acesso à população, no âmbito de suas comunidades. (RIZINNI e RIZZINI, 2004, p. 47)

Aos poucos foi crescendo as práticas com as crianças que não deixavam elas enclausuradas o tempo inteiro e houve o fechamento de alguns internatos. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foram construídas novas perspectivas e até a FUNABEM passou por mudanças e foi convertida “no Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA), assumindo a missão de apoiar a implantação da nova legislação no país” (Ib., 2004, p. 48). O ECA foi uma grande conquista dos movimentos sociais ao afirmar claramente os direitos das crianças e dos adolescentes. Com ele houve a interferência nas práticas de internação das crianças, pois só pode ocorrer de forma temporária e de dois modos:

[...] o *abrigo*, como uma medida de caráter provisório e excepcional de proteção para crianças em situações consideradas de risco pessoal e social; e a *internação* de adolescentes em instituições, como uma medida socioeducativa de privação de liberdade. Em ambos os casos, a lei buscará prever mecanismos de garantia dos direitos da criança e do adolescente. (Ib., p. 48)

As conquistas legais foram de suma importância, entretanto, muitos desafios permaneceram. As instituições que continuaram existentes, mesmo após o ECA, passam por “...denúncias de maus tratos e formas hediondas de violação dos direitos da criança e do adolescente ...” (Ib., p. 49) Traços do passado permanecem, necessitando ainda de luta em relação ao *abrigamento* que existe até a contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que há no ECA “contraposição às antigas práticas de institucionalização, quando associa a noção de abrigamento à tentativa de garantir a convivência familiar e comunitária e a preservação dos vínculos familiares” (Ib., p. 50), há a necessidade de haver mudanças efetivas nas relações sociais e na garantia dos direitos. Mesmo com avanços na legislação no que remete aos direitos das crianças e das famílias, a maioria das crianças que se encontram em abrigos são devido à pobreza. No século XXI, estas crianças são olhadas como infratores e colocadas em locais de depósito de crianças, “... aparentando desaparecer do imaginário coletivo a criança de rua – foco de luta dos movimentos sociais dos anos 90 -, substituída pela imagem ameaçadora do jovem infrator dos dias de hoje (início do século XXI)” (NAZARIO, 2010, p. 122). Além disso, permanece o financiamento público para o setor privado que é voltado à assistência das crianças:

[...] existem instituições públicas e privadas que acolhem crianças e adolescentes. Em geral, as públicas estão associadas a programas municipais ou estaduais. Já as privadas são iniciativas ligadas a diversas igrejas e organizações não-governamentais. Estas, na grande parte dos casos, terminam por receber recursos públicos para desenvolver suas ações. (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 53)

O modo de intervenção do Estado para as crianças permaneceu de forma impositiva e com cunho assistencialista em diversas instituições, sem considerar os direitos delas e de suas famílias. Compreender estas formas de institucionalização da infância são essenciais para que possamos lutar contra entraves históricos ao desenvolvimento integral das crianças negras e pobres.

3.2 – O financiamento da Educação Infantil após a criação do Fundeb: dilemas do investimento público em instituições públicas e privadas; o acesso de negros e pobres; disputas na sociedade civil e política pelo financiamento

Consideramos que a análise sobre o financiamento da Educação Infantil após a criação do Fundeb requer uma reflexão pormenorizada do modo pelo qual o financiamento da EI foi previsto na legislação, mas também é fundamental um panorama acerca da incorporação da criança negra e pobre em idade de frequentar a EI em nossa sociedade, por acreditarmos que diversos dilemas sociais estão interconectados. Desta forma, no tópico 3.2.1, examinaremos a situação das crianças negras e pobres no Brasil nos últimos anos, com dados que permitem caracterizar a situação social das crianças negras - dados do IBGE (2020) sobre o trabalho infantil de 2016 a 2019; dados de Rebouças et. al (2022) sobre a mortalidade infantil de crianças menores de 5 anos de 2012 a 2018; dados de Kac (2021) sobre a insegurança alimentar das crianças menores de 5 anos em 2019; dados de Levy (2022) sobre a hospitalização de bebês por desnutrição entre os anos 2016 e 2022; dados de Rizzini, Vale e Couto (2020) sobre crianças em situação de acolhimento institucional e que moram nas ruas. Pensar a classe social das crianças e suas famílias vai além de pensar questões específicas de renda, entretanto, sem pensar renda, não conseguimos refletir sobre a precariedade de vida da maior parte da população. Também utilizamos dados do IBGE (2022) para compreender como os adultos se encontram nos dados sobre trabalho e renda ao verificar a cor/raça. No tópico 3.2.2, coligimos dados que contribuem para compreender a situação da

educação infantil institucionalizada. No tópico 3.2.3, a análise da questão do direito desigual à educação infantil é complementada com o estudo do financiamento.

3.2.1 A primeira infância na encruzilhada dos direitos e privações múltiplas

Conforme discutido em diversas passagens da presente tese, o Brasil tem histórico de desigualdades educacionais e sociais que afetam a maior parte das crianças, principalmente negras, que têm seu cotidiano marcado pela privação dos direitos. O direito à educação é um dos diversos que têm sido negados e se encontram entrelaçados. Apesar do desafio para a concretização, os respaldos legais possuem extrema relevância, pois, Segundo Abramowicz (2020),

Quando se fala em direitos e de infância, significa pensar que podemos criar aparatos e dispositivos para proteger a criança da gana do capital, do racismo, das discriminações, da pobreza, da guerra e da miséria, situações em que o próprio capital expropria as crianças e lhes forja direitos. (ABRAMOWICS, 2020, p.26)

Como resultante da intensa mobilização social em prol dos direitos sociais das crianças e dos adolescentes, especialmente intensa no importante processo de reorganização da classe trabalhadora no Brasil, após meados dos anos 1970, um importante marco para os direitos das crianças foi conquistado: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA -, com a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. O terceiro artigo do estatuto afirma que as crianças desfrutam dos direitos fundamentais da pessoa humana, para que possam desenvolver-se de forma digna e livre. Estes direitos são para todos, sem qualquer distinção. Segundo o artigo quarto do Estatuto da Criança e do Adolescente,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, o respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

É imperioso destacar que o art. 4º do ECA está ancorado na própria Constituição Federal de 1988, no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à

saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Desse modo, os direitos das crianças e adolescentes foram elevados a preceito constitucional, merecendo capítulo específico (VII – DA FAMÍLIA, DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E DO IDOSO), fortalecendo a conquista que, desde sua promulgação foi combatida por segmentos da direita, em especial no que tange à maioria penal, mas também em relação aos direitos laicos e seculares. As conquistas legais supracitadas são fundamentais, pois respaldam a luta pela concretização dos direitos das crianças brasileiras, particularmente daquelas privadas historicamente de tais direitos.

A seguir, apresentamos alguns índices que demonstram as contradições entre os direitos assegurados pela CF de 88 e as privações que marcam o cotidiano das crianças pobres no campo e nas periferias das cidades. Cabe destacar que seria impossível abarcar todas as privações existentes na vida das crianças. Com base em estudos científicos, destacamos privações representativas dessas contradições.

Como cuidadosamente discutido por Eveline Algebaile (2004), os nexos entre a educação e pobreza são profundos, estruturais, entranhados no capitalismo dependente. A autora aponta a importância de ver as privações em suas conexões. Pensar as desigualdades requer considerar que as relações históricas e sociais construídas conectam os âmbitos político, econômico e social. O Estado constrói as políticas sociais em meio a disputas políticas e econômicas. Portanto, pensar a pobreza sua relação com as políticas para a educação, requer a consideração das diversas nuances supracitadas. Existem

[...] múltiplos sentidos do fenômeno da pobreza, implicados com os diferentes modos como são produzidas, em uma sociedade, as situações de privação material e sua relação com outras privações, limites e desigualdades relativos à participação econômica, política e social. Contam, ainda, as desigualdades no acesso aos direitos civis, políticos e sociais que, em diversos casos, apesar de declarados juridicamente, não são necessariamente garantidos para toda a sociedade, ou o são, mas conforme padrões diferenciados. (ALGEBAILLE, 2004, p. 118)

Para discutirmos a situação das crianças pequenas, apresentamos indicadores sobre as condições de vida das crianças brasileiras, especialmente a partir das

seguintes referências: IBGE (2020; 2022), Rebouças et. al (2022), Kac (2021), Levy (2022), Rizzini, Vale e Couto (2020). Priorizamos pesquisas que contemplaram a idade das crianças que devem frequentar a educação infantil (0 a 5 anos) ou com idade aproximada e pesquisas produzidas nos anos mais recentes. Utilizamos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020) por sua importância nacional, realizando censos, construindo estatísticas, documentando e divulgando informações que ocorrem nos âmbitos municipal, estadual e federal. Mesmo com todas as dificuldades encontradas para acessar as informações por diminuição dos investimentos do governo federal, o IBGE - que é uma entidade pública federal - tem possibilitado entrar em contato com os desafios existentes em nosso país e tem fornecido dados que possibilitam pensar sobre políticas públicas necessárias. Os trabalhos de Rebouças et. al (2022), Kac (2021), Levy (2022) e Rizzini, Vale e Couto (2020) foram escolhidos por serem trabalhos de pesquisadores que tem compromisso com o conhecimento sistematizado e produções científicas reconhecidas pelos pares.

Os indicadores recém-publicados da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2022) sobre o ano de 2021 atestam que 46,2% das crianças menores de 14 anos estão na pobreza real, somando 20,3 milhões de crianças que vivem abaixo das condições mínimas de bem-estar. A proporção de pretos e pardos abaixo da linha de pobreza (37,7%) é praticamente o dobro da proporção de brancos (18,6%). Desta forma, verificamos a situação precária da vida de grande parte das crianças brasileiras, em especial das crianças pretas e pardas.

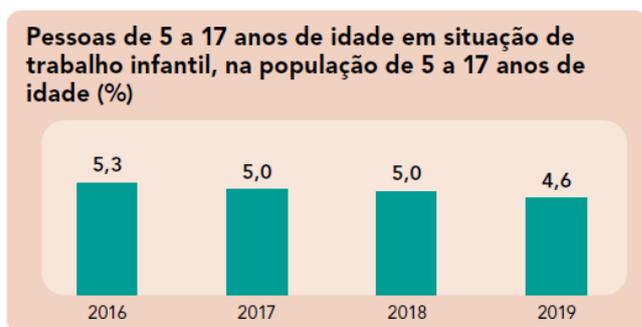
O trabalho de crianças até 13 anos é proibido nos documentos oficiais do Brasil, portanto, o trabalho de crianças com idade para estar na educação infantil não deveria existir. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (Cap. V, Art. 60). A Constituição Federal de 1988, que é superior ao ECA, respalda e fundamenta a “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos” (Art. 7º, inciso XXXIII).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua -, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – tem coletado, por meio de nova metodologia, desde o ano de 2016 informações sobre o trabalho infantil e sobre

o trabalho de adolescentes em nosso país. Com dados dos anos de 2016 a 2019, foram elaboradas estatísticas publicadas em 2020. A seguir, faremos destaques.

O trabalho infantil ainda é muito presente no Brasil. Apesar do decréscimo ocorrido de 2016 a 2019, entre crianças e adolescentes com 5 a 17 anos, no ano de 2019 1,8 milhão estavam trabalhando (IBGE,2020) – em 2016 era 2,1 milhões. Ao verificar dados divididos por faixa etária, a quantidade referente às crianças de 5 a 13 anos que estavam trabalhando em 2019, era de 377 mil (IBGE,2020). O pequeno decréscimo na porcentagem das crianças trabalhando, pode ser visto no gráfico a seguir, indo de 5,3% em 2016 para 4,6% em 2019.

Figura 2 – Pessoas de 5 a 17 anos de idade em situação de trabalho infantil, na população de 5 a 17 anos de idade (%)

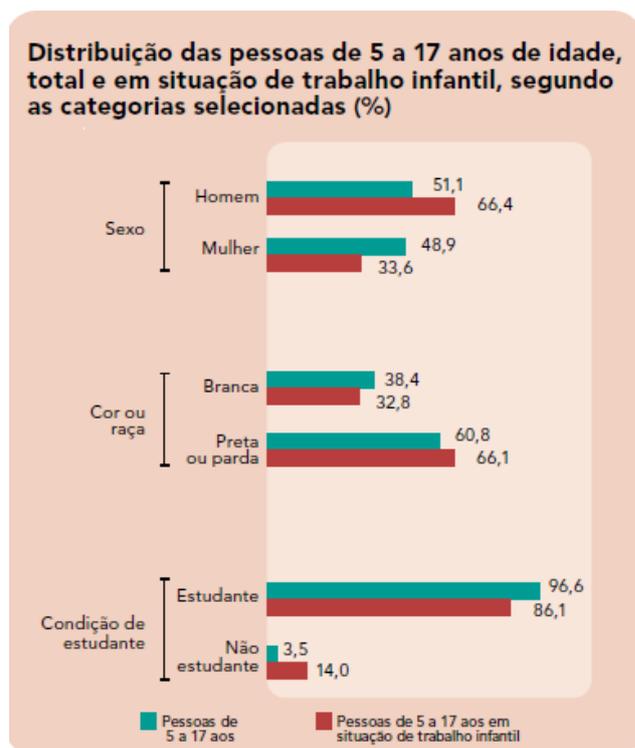


Fonte: IBGE (2020, p. 3)

Quando a análise incide sobre sexo, cor ou raça e condição de estudante, as desigualdades, são notórias. No tocante ao sexo, 51,1% da população analisada em 2019 era de homens, mas, dentre os que estavam em situação de trabalho, os homens equivaliam a 66,4%. Crianças e adolescentes pretos e pardos eram a maioria em situação de trabalho, correspondendo a 66,1% em relação aos brancos que eram 32,8%. A diferença em relação a cor ou raça também se deu porque, ao focalizar dados da população de 5 a 17 anos em geral, verificou-se que 38,4% eram brancos e 60,8% eram negros, mas ao verificar a porcentagem de cor ou raça dentro dos que estão trabalhando, a porcentagem dos brancos em situação de trabalho, 32,8%, é inferior à quantidade de brancos na população em geral (que é 38,4%). Já para os negros a situação é diferente, pois os que estavam trabalhando equivaliam a 66,1%, sendo em proporção superior à porcentagem da população em geral (que é 60,8%). Crianças e adolescentes negros em situação de trabalho equivaliam a mais de dois terços em relação aos brancos. No que tange à frequência escolar, na faixa etária de

5 a 13 anos, a porcentagem dos que estudavam e estavam em situação de trabalho infantil é de 99,0% (a maior discrepância está em 16 e 17 anos).

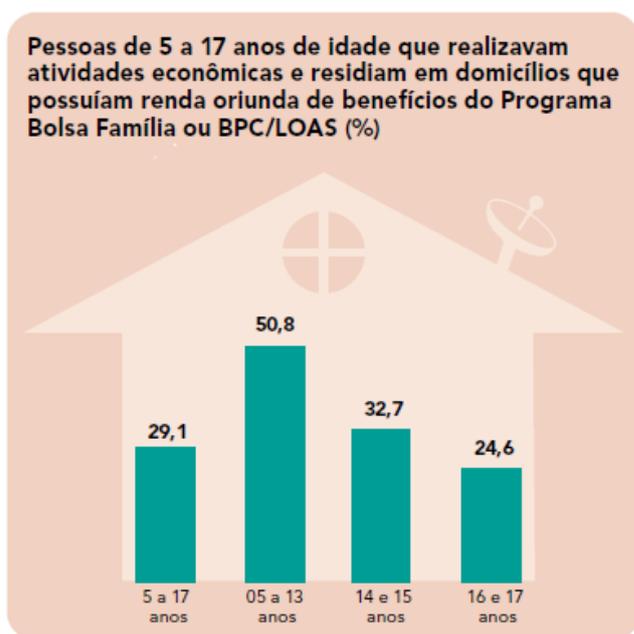
Figura 3 – Distribuição das pessoas de 5 a 17 anos de idade, total e em situação de trabalho infantil, segundo as categorias selecionadas (%)



Fonte: IBGE (2020, p.4)

A média da renda mensal para crianças de 5 a 13 anos que realizavam atividades econômicas foi de R\$ 163 em 2019. Para esta mesma faixa etária, em torno da metade, 50,8%, recebeu benefícios sociais na residência – como o Programa Bolsa Família ou BPC.

Figura 4 – Pessoas de 5 a 17 anos de idade que realizavam atividades econômicas e residiam em domicílios que possuíam renda oriunda de benefícios do Programa Bolsa Família ou BPC/LOAS (%)



Fonte: IBGE (2020, p.7)

Com os dados do IBGE (2020) percebemos que, há grande quantidade de crianças trabalhadoras e, a maior parte delas é negra e pobre. Além de contrariar a Constituição e o ECA, sobressaem as diferenciações raciais existentes e o peso das mesmas na formação econômico social brasileira: a criança negra trabalha desde o período colonial com a escravidão e este fato vem se perpetuando até a contemporaneidade devido às relações classistas na sociedade capitalista que realimentam o racismo na própria estrutura de classes do país.

Rebouças et al. (2022), em estudo sobre a mortalidade infantil e as desigualdades étnico raciais no contexto brasileiro, verificam que a saúde das crianças está vinculada às condições de vida e, a incidência da mortalidade infantil é maior nas crianças indígenas e negras. Em estudo longitudinal, houve o levantamento de dados de 2012 a 2018 referentes às crianças menores de 5 anos. Os autores sinalizam que, a percepção sobre as desigualdades étnico raciais pode colaborar para haver políticas públicas que transformem esta incidência racial sobre a saúde das crianças, rompendo com as desigualdades:

The first steps in reducing ethnoracial inequalities are documenting evidence and recognizing the root cause: systemic, structural, and institutionalized ethnoracism, which builds structures reflecting

inequalities of power and values in a society. These structures include laws, policies, institutional practices, and ingrained beliefs that accept, promote, and maintain such inequalities. Furthermore, these inequalities establish unjust standards and solid foundations for their maintenance, including practices such as disenfranchisement, segregation, and mass incarceration of black people. (REBOUÇAS et al., 2022, p. 1.453 – 1.454)¹¹

O racismo estrutural, intrínseco às divisões de classe social e às relações desiguais de gênero, afetam a vida das populações nos diversos aspectos. Rebouças et al. (2022) reconhecem a influência do histórico de colonização do Brasil com a escravidão e classes sociais nas diferenças de acesso às políticas públicas ao longo da história. As condições de vida dos adultos afetam a saúde das crianças desde o momento que estão na barriga da mãe. A morte das crianças menores de cinco anos tem sido em sua maioria devido à falta de nutrição, diarreia e pneumonia (Rebouças et al., 2022), motivos estes vinculados às condições de vida da população e que – se tivessem acesso a políticas públicas eficazes – poderiam ser evitadas. As crianças mais atingidas com a mortalidade infantil no Brasil são filhas de mães indígenas e negras. As desigualdades por raça também foram ampliando-se nos últimos anos.

¹¹ A citação afirma que os primeiros passos para reduzir as desigualdades étnico-raciais são documentar as evidências e reconhecer a causa raiz: o racismo étnico sistêmico, estrutural e institucionalizado, que constrói estruturas que refletem as desigualdades de poder e valores em uma sociedade. Essas estruturas incluem leis, políticas, práticas institucionais e crenças arraigadas que aceitam, promovem e mantêm tais desigualdades. Além disso, essas desigualdades estabelecem padrões injustos e bases sólidas para sua manutenção, incluindo práticas como privação de direitos, segregação e encarceramento em massa de negros.

Figura 5 – Tendências na taxa de risco para mortalidade em crianças menores de 5 anos por ano civil

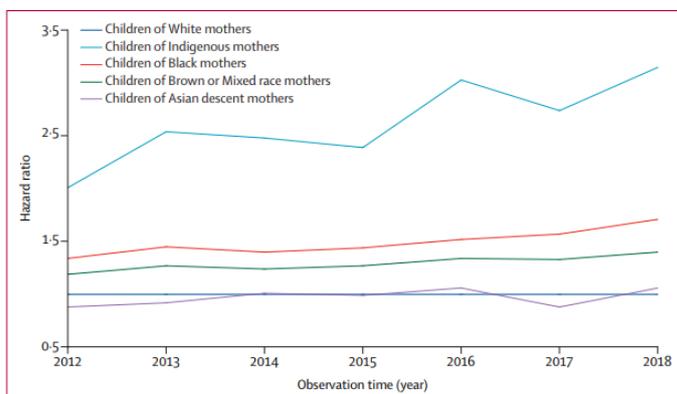


Figure 2: Trends in hazard ratio for mortality in children younger than 5 years, by calendar year

Fonte: Rebouças et al. (2022, p. e1460)

Para que possamos compreender fatores ligados à mortalidade infantil, torna-se imprescindível perceber as condições materiais dos adultos que convivem com as crianças. Segundo Rebouças et al. (2022),

Thus, the parents' educational qualifications and occupational status, family structure, housing, income, and the socioeconomic characteristics of the neighbourhood in which they live will mediate social-related risks and exposures, contributing to health outcomes before and after birth. In this context, the burden of structural racism experienced by caregivers will be transmitted to the child, producing ethnoracial inequalities in health. (REBOUÇAS et al., 2022, p.1.460)¹²

Em 2021, pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal Fluminense e da Fundação Oswaldo Cruz, com coordenação geral de Gilberto Kac, publicaram o estudo “Características sociodemográficas: aspectos demográficos, socioeconômicos e de insegurança alimentar2: ENANI 2019”. Em parceria com diversas instituições, para haver a concretização da pesquisa, houve a publicação do relatório que disponibiliza

[...] dados sobre o perfil demográfico, das condições habitacionais; sobre o acesso a serviços básicos de infraestrutura urbana; a

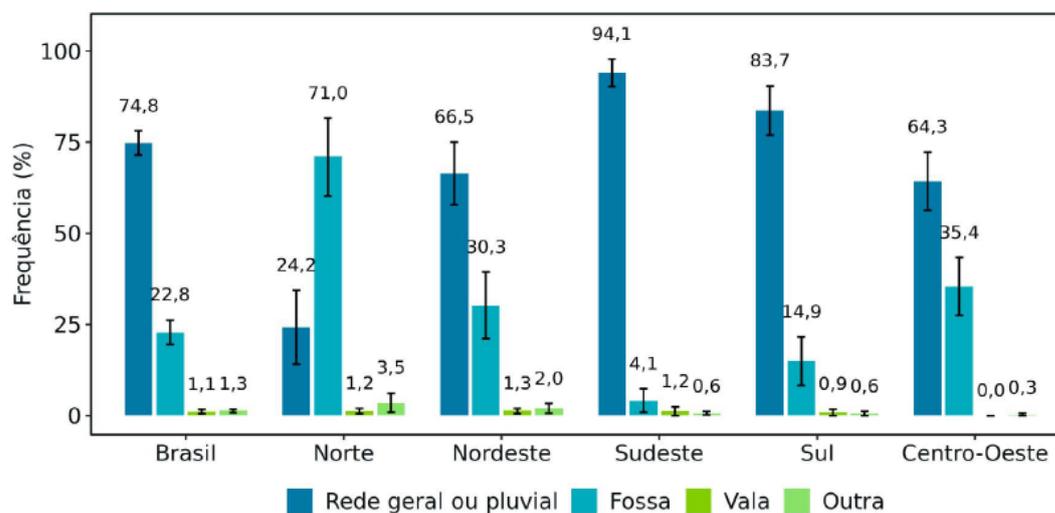
¹² A citação afirma que a escolaridade e a situação ocupacional dos pais, a estrutura familiar, a moradia, a renda e as características socioeconômicas do bairro em que vivem irão mediar riscos e exposições sociais, contribuindo para os desfechos de saúde antes e após o nascimento. Nesse contexto, a carga do racismo estrutural vivenciado pelos cuidadores será transmitida para a criança, produzindo desigualdades étnico-raciais em saúde.

ocupação e o recebimento de benefícios, o uso de serviços de saúde e educação; sobre o indicador econômico nacional (IEN) e a insegurança alimentar de crianças brasileiras menores de 5 anos de idade e de seus domicílios pesquisados pelo Estudo Nacional de Alimentação e Nutrição Infantil (ENANI – 2019). (KAC, 2021)

Com a pesquisa supracitada, são percebidas as desigualdades em diversas áreas que estão conectadas. Considera-se que, as desigualdades de renda, o acesso ou falta de saneamento básico e a situação de vida da população fazem parte de um panorama que “impacta e se reflete em desigualdades em saúde, nas taxas de mortalidade infantil, no acesso aos serviços de saúde, nas prevalências de desnutrição infantil e de deficiência de vitamina A e ferro.” (KAC, 2021, p. 17)

Dentre os dados da pesquisa, que analisa a situação das crianças com menos de cinco anos, iremos fazer alguns destaques. Muitas crianças brasileiras, ainda habitam moradias sem esgotamento sanitário. O acesso a redes de tratamento é diferenciado nas regiões do país. Em 2019, a média nacional de crianças com acesso à rede geral ou pluvial foi de 74,8%, entretanto, a região com o menor acesso foi a Norte, com 24,2%, enquanto a região com maior acesso foi a Sudeste, correspondendo a 94,1%. Na região Norte, o acesso a fossa é muito maior do que o acesso à rede geral ou pluvial, correspondendo a 71,0% para o primeiro e 24,2%, para o segundo. Nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul ainda há o envio de esgoto para a vala ou outra forma. Na região Centro-Oeste, há o menor acesso à rede geral, 35,4% das moradias possuem fossa, o índice de vala é zerado e de 0,3% para outra forma.

Figura 6 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por tipo de esgotamento sanitário do domicílio para o Brasil e segundo macrorregiões. Brasil, 2019.

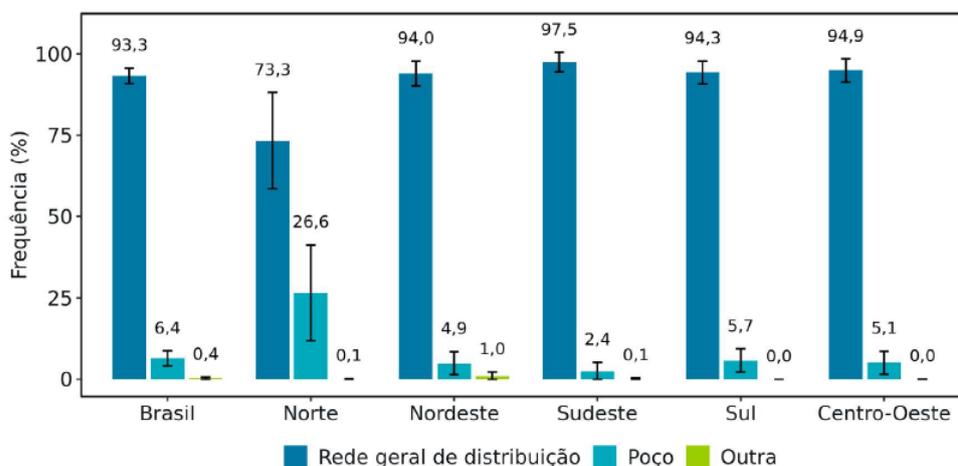


I Intervalo de confiança de 95%.

Fonte: KAC (2021, p. 32)

O acesso à água também foi verificado. A média das crianças que viveram em residências com acesso à água por redes gerais de distribuição em 2019 foi de 93,3%. A região que menos recebeu por este meio foi a Norte, com 73,3% e a que mais recebeu foi a Sudeste, com 97,5%. As regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste tiveram índices a partir de 94%.

Figura 7 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por forma de abastecimento de água no domicílio para o Brasil e segundo macrorregiões. Brasil, 2019.

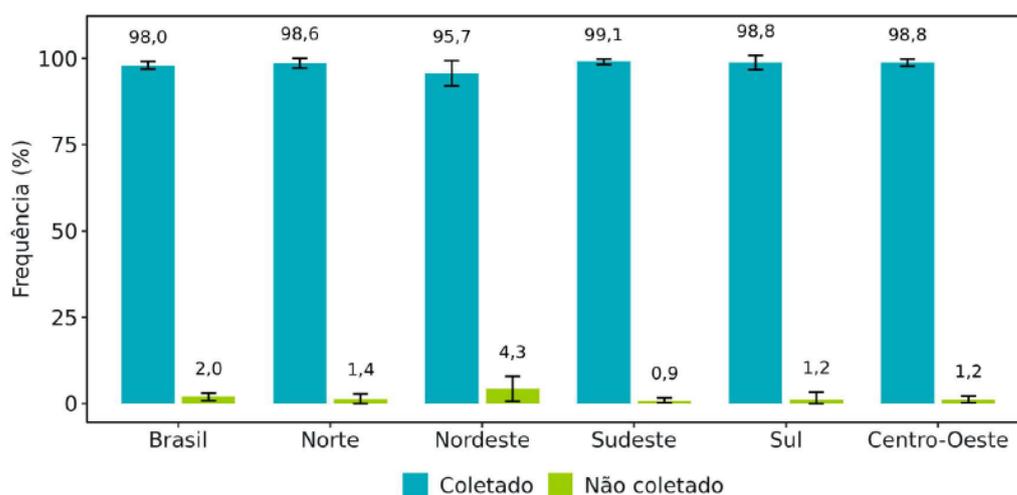


I Intervalo de confiança de 95%.

Fonte: KAC (2021, p. 33)

O acesso à coleta de lixo nas residências das crianças com menos de 5 anos a nível nacional foi de 98%. A região brasileira que teve a maior quantidade de residências sem coleta foi a Nordeste, tendo 95,7% do lixo coletado e 4,3% sem coleta. Nas outras regiões, o índice de acesso ao serviço de coleta foi acima de 98%, com maior destaque para a região Sudeste que correspondeu a 99,1%.

Figura 8 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por existência de serviço de coleta do lixo no domicílio para o Brasil e segundo macrorregiões. Brasil, 2019.

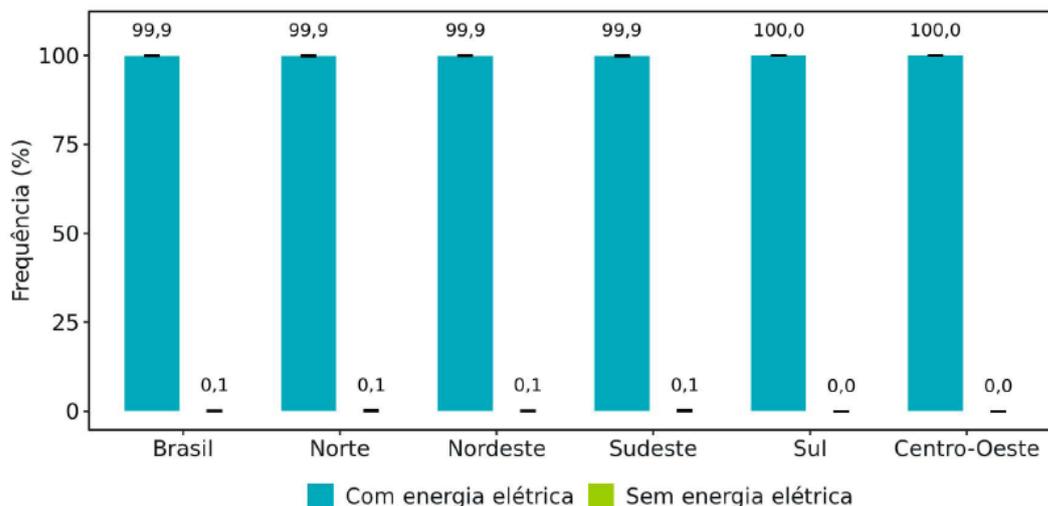


I Intervalo de confiança de 95%.

Fonte: KAC (2021, p. 33)

A energia elétrica nas residências das crianças menores de cinco anos teve índice nacional de 99,9%. O índice de cada região ficou similar, sendo de 99,9% nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste e de 100% para as regiões Sul e Centro-Oeste.

Figura 9 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por existência de rede de energia elétrica para o Brasil e segundo macrorregiões. Brasil, 2019.



I Intervalo de confiança de 95%.

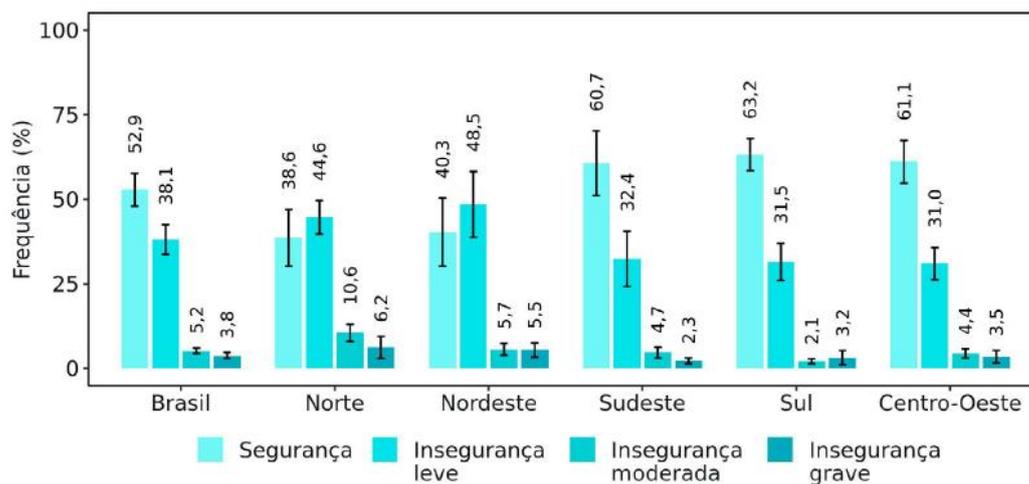
Fonte: KAC (2021, p. 34)

A insegurança alimentar tem sido um desafio grande no Brasil. Com dados de 2019, verificou-se que a média nacional de crianças menores de 5 anos com segurança alimentar era 52,9%. Sobressai o fato de que quase a metade da população em análise tem algum grau de insegurança alimentar: 38,1% tinham insegurança leve, 5,2% insegurança moderada e 3,8% insegurança grave. Cabe destacar que indicadores mais recentes confirmam que o contexto da pandemia aumentou fortemente a insegurança alimentar.¹³ Ainda no estudo de Kac (2021), chamam atenção as regiões Norte e Nordeste, pois apresentaram os piores índices. Na região Norte, a quantidade de crianças que viviam em insegurança leve – 44,6% – é superior à quantidade de crianças com segurança alimentar – 38,6 – , além disto, 10,6% viviam com insegurança moderada e 6,2% com insegurança grave. No Nordeste, a quantidade de crianças com insegurança alimentar leve – 48,5 – também era superior à quantidade de crianças com segurança alimentar – 40,3 – e, 5,7% viviam com insegurança moderada e 5,5% com insegurança grave. Nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste o índice de crianças com segurança alimentar é superior

¹³ Em notícia no site do Senado Federal, Aline Guedes afirmou que “Em 2022, o Segundo Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid – 19 no Brasil apontou que 33,1 milhões de pessoas não tem garantido o que comer – o que representa 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome (GUEDES, 2022, *site*)”

ao índice das crianças com insegurança, mas corresponde apenas entre 60,7% e 63,2%.

Figura 10 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por classificação da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar para o Brasil e segundo macrorregiões. Brasil, 2019.

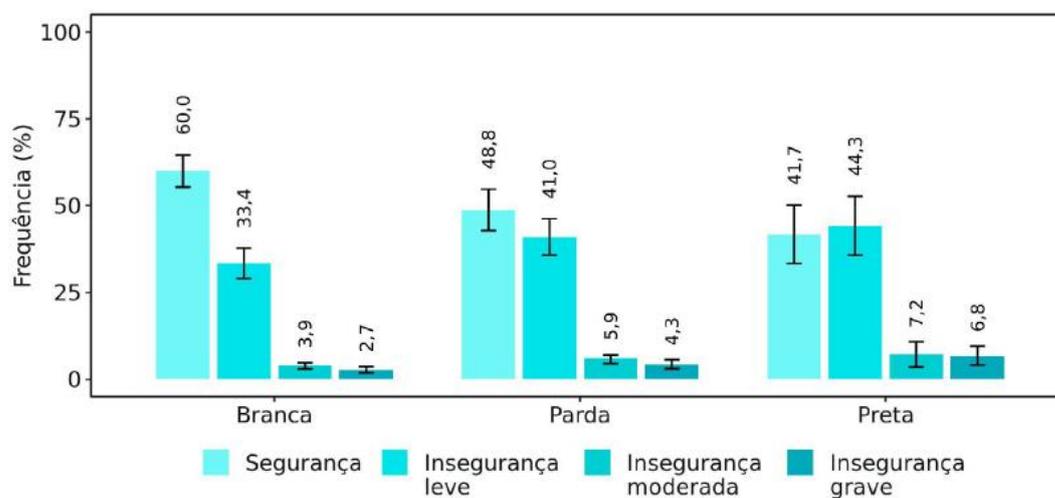


I Intervalo de confiança de 95%.

Fonte: KAC (2021, p. 35)

Ao levar em consideração a raça para verificar a situação da segurança alimentar ou insegurança, a situação das crianças pretas era a pior, seguida das crianças pardas. A maior parte das crianças pretas vivia em insegurança alimentar leve (44,3%), as que viviam em segurança equivaliam a 41,7% e, as crianças negras também tinham os maiores índices de insegurança moderada – 7,2% - e grave – 6,8% -, comparadas às crianças pardas e brancas. Depois das negras, o segundo pior índice era das crianças pardas, equivalendo a 48,8% com segurança, 41,0% com insegurança leve, 5,9% com insegurança moderada e 4,3% com insegurança grave. Os melhores índices foram vivenciados pelas crianças brancas, pois 60,0% estavam em segurança alimentar, 33,4% em insegurança leve, 3,9% em insegurança moderada e 2,7% em insegurança grave.

Figura 11 – Frequência de domicílios e crianças menores de 5 anos por classificação da Escala Brasileira de Insegurança alimentar e segundo cor ou raça. Brasil, 2019.

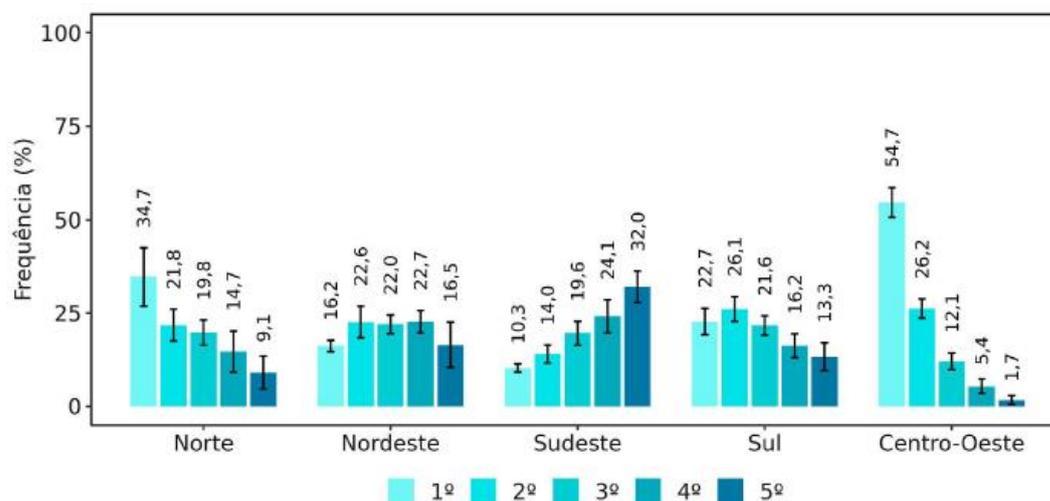


I Intervalo de confiança de 95%.

Fonte: KAC (2021, p. 35)

Com base no Indicador Econômico Nacional – IEN -, verificou-se que os índices mais altos de residências com as piores situações socioeconômicas estavam nas regiões Centro-Oeste (54,7%) e Norte (34,7%). Em todos os estados existiam grandes desigualdades sociais, mas a maior diferenciação entre a melhor e pior situação socioeconômica em uma mesma região foi na região Centro-Oeste, pois 54,7% das crianças estavam nas piores situações, enquanto 1,7% estavam nas melhores situações. A região com índice mais alto da melhor situação socioeconômica foi a Sudeste, sendo 32,0%.

Figura 12 – Frequência de domicílios com crianças menores de 5 anos por quintos do Indicador Econômico Nacional segundo macrorregiões. Brasil, 2019.



I Intervalo de confiança de 95%.

Nota:

1º quinto: pior situação socioeconômica; 5º quinto: melhor situação socioeconômica.

Fonte: KAC (2021, p. 37)

Com a pesquisa de Kac (2021), percebemos que no Brasil existem grandes diferenças socioeconômicas, demográficas e de segurança alimentar e nutricional em relação às crianças com menos de 5 anos. As regiões que tiveram os piores índices foram Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Nos levantamentos por raça, as crianças negras e pardas estiveram em condições piores. O tipo de consumo alimentar e a ausência dele possuem relação com as desigualdades demográficas e sociais.

Levy (2022) - participante do “Observa Infância” - em notícia no *site* da Fiocruz, reflete sobre as hospitalizações dos bebês por desnutrição. Desde 2016, a incidência de bebês hospitalizados no Sistema Único de Saúde devido à desnutrição vem crescendo. Dados de raça/cor demonstram que “...bebês negros (pretos e pardos) respondem por duas de cada três internações por desnutrição registradas entre janeiro de 2018 e agosto de 2022 no sistema público de saúde.” (LEVY, 2022). Estes dados disponíveis nos sistemas de informação correspondem àquelas crianças que tiveram a informação de cor e raça no sistema e, apesar de ser importante ter melhorias na disponibilização dos dados – pois faltava em um terço das crianças -, têm-se informações de extrema relevância demonstrando que as crianças negras correspondem à maior quantidade de crianças com desnutrição.

Os piores dados no que tange à internação dos bebês com menos de um ano ocorreu em 2021. Ocorreram “...113 internações para cada 100 mil nascidos vivos, um aumento de 51% em relação a 2011 ...” (LEVY, 2022). A região brasileira com piores taxas foi a Nordeste, havendo 171 internações em 2021 e com o índice de 51% maior que a média nacional.

Seria relevante aferir a situação das crianças de rua e em situação de privação de liberdade, entretanto, há dificuldade em encontrar dados governamentais que permitam uma análise longitudinal sobre a primeira infância. Não há pesquisa sobre esta temática no Censo do IBGE. Isto demonstra também a ausência de perspectiva do Estado para haver políticas públicas para estas crianças que sofrem com privações múltiplas dos direitos. Teixeira e Messias, na reportagem publicada em janeiro de 2022, sinalizam que há ausência de estatísticas acerca das crianças em situação de rua que estão na primeira infância.

Rizzini, Vale e Couto (2020) realizaram pesquisa amostral de extrema relevância acerca das crianças e adolescentes de 7 a 18 anos em situação de acolhimento institucional e de rua. Apesar de não abarcarem especificamente crianças de 0 a 6 anos, permite percebermos dilemas existentes. Dentre os diversos levantamentos da pesquisa amostral, foi identificado que estas crianças e adolescentes têm múltiplas violações de direitos. A seguir, destacaremos alguns caminhos da pesquisa. Dentre os participantes em situação de rua, 85% afirmaram ser negros ou pardos, já entre os que estavam em situações de acolhimento, foram 89%, demonstrando a relação com a divisão em classes do capitalismo e o racismo estrutural. Grande parte não frequentava a escola, somando em 42% dos que estavam nas ruas e em 30% dos que estavam em situação de acolhimento. A relação das crianças e adolescentes com o trabalho é grande, sendo 72%. No que tange aos benefícios sociais, 50% disseram que a família obtinha ou eles próprios. A situação de violência também é marcante, sendo 85% de afirmações de terem sofrido violência. Torna-se importante ressaltar que, em meio a estes dilemas, movimentos sociais têm lutado para que os direitos das crianças sejam garantidos, com a Rede Nacional da Primeira Infância considerando que:

[...] a criança é um sujeito de direitos, indivíduo único e com valor em si mesmo; toda criança deve ser respeitada e valorizada como pessoa em sua condição peculiar de desenvolvimento, de identidade e de subjetividade; as políticas públicas, os planos e as ações dirigidas à

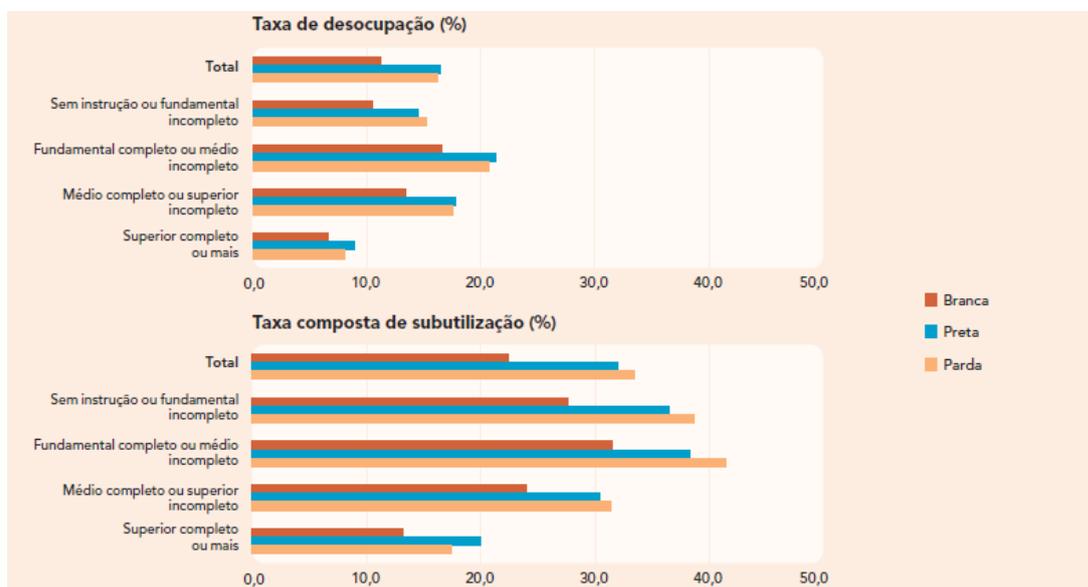
criança devem considerá-la como sujeito integral e atendê-la na sua globalidade; o atendimento à Primeira Infância deve ser prioridade absoluta realizado por políticas públicas articuladas que garantam a atenção integral de qualidade; a criança deve ser protegida de todas as formas de violência ou violação de seus direitos. (ALMEIDA, 2020, p. 151)

Por considerarmos que a vida das crianças está vinculada à vida dos adultos que convivem com elas, torna-se importante destacarmos dados de uma recente pesquisa do IBGE (2022) que trata das desigualdades sociais no Brasil considerando informações de cor ou raça de adultos. Na pesquisa é evidente que as pessoas mais vulneráveis economicamente e socialmente são as pardas, pretas e indígenas. As desigualdades que persistem em nosso país acentuaram-se, sobretudo nos últimos anos com a Presidência do Jair Bolsonaro e a pandemia de COVID-19. O estudo demonstra que há

[...] acesso desigual de distintos grupos populacionais a bens e serviços básicos necessários ao bem-estar (como saúde, educação, moradia, trabalho, renda etc), enquanto muitos destes acessos são assegurados em direitos, pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, e por leis. Mesmo com a implementação de programas de transferência de renda ... não foram capazes de reverter as históricas desigualdades que mantêm sua situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. (IBGE, 2022, p. 1-2)

Alguns dados da pesquisa supracitada merecem destaque. A situação das pessoas brancas no mercado de trabalho é diferenciada em relação aos negros e pardos. Em 2021, a maior parte das pessoas desocupadas eram pretas (12,0%) e pardas (52,0%). Os brancos equivaliam a 35,2% dos desocupados. Ao considerar todos os níveis de instrução, pretos e pardos foram maioria dos desocupados e subutilizados, como pode ser visto a seguir. Cabe destacar que, segundo o IBGE, a categoria dos subutilizados “inclui além dos desocupados, os subocupados por insuficiência de horas e pessoas que potencialmente poderiam estar na força de trabalho” (IBGE, 2022, p. 3)

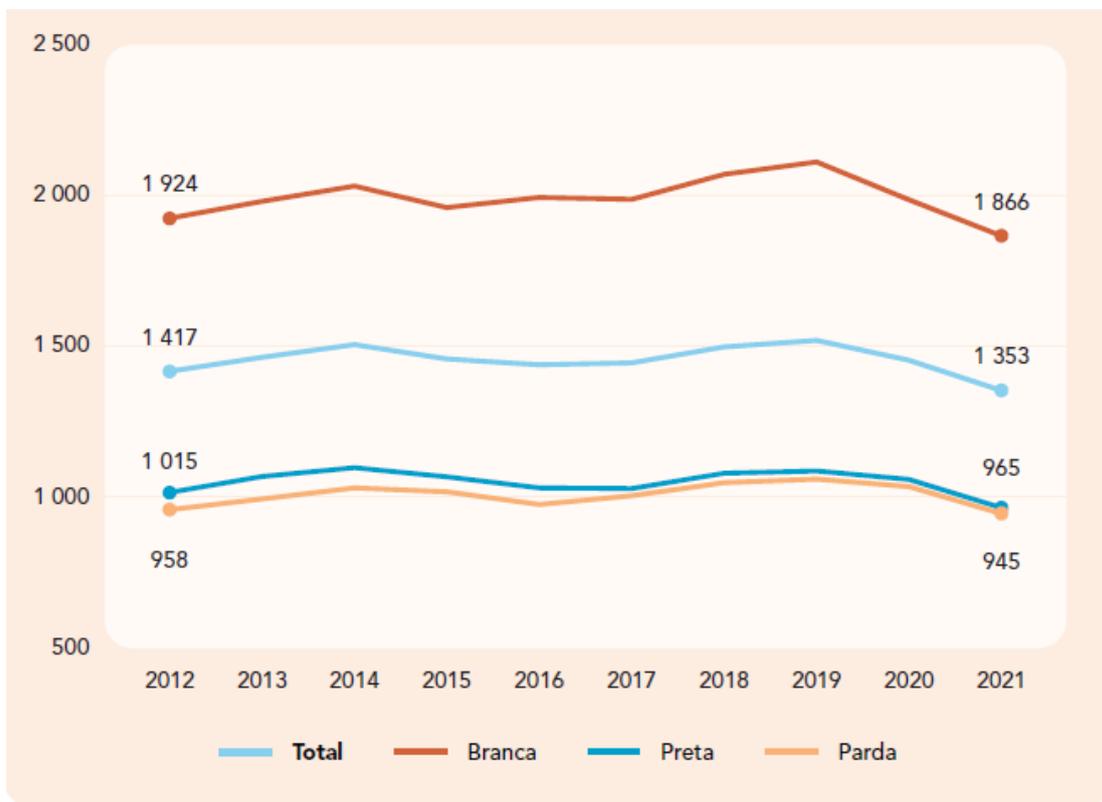
FIGURA 13 - Taxa de desocupação e taxa composta de subutilização, segundo os níveis de instrução 2021



Fonte: IBGE (2022, p. 2)

O trabalho informal tem sido problemático na vida das pessoas, pois encontra-se vinculado à precarização e/ou falta de direitos trabalhistas. Em 2016 os índices do trabalho informal apresentaram crescimento no país. Em 2021, após anos de pandemia, o trabalho informal chegou a 40,1%, mantendo as diferenças raciais da população. “Enquanto 32,7% das pessoas ocupadas brancas estavam em ocupações informais, entre as pretas esse percentual atingiu 43,4% e, entre as pardas, 47,0% em 2021.” (IBGE, 2022, p. 3). A renda média da população também tem disparidades e isto pode ser visto na série histórica de 2012 a 2021. Em todos estes anos, os brancos tiveram renda quase duplicada em relação aos pretos e pardos.

Figura 14 - Rendimento médio domiciliar *per capita* (R\$)

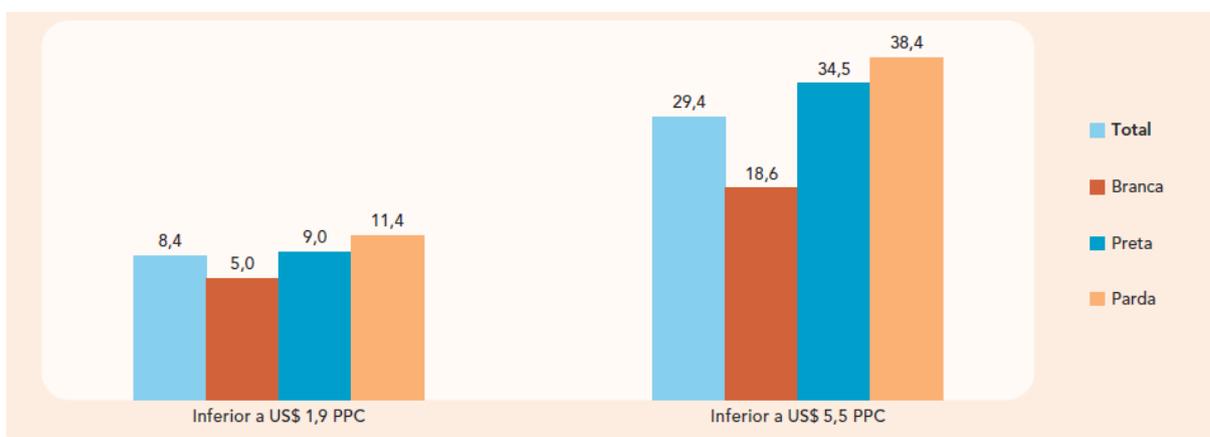


Fonte: IBGE (2022, p. 5)

Quando a análise incide sobre as linhas de pobreza, verifica-se que pretos e pardos são os mais vulneráveis ao serem comparados com brancos. Os índices de 2021, baseando-se em dólar, podem ser verificados no gráfico a seguir:

Figura 15 - Pessoas com rendimento mensal domiciliar *per capita* abaixo de pobreza (%)

2021



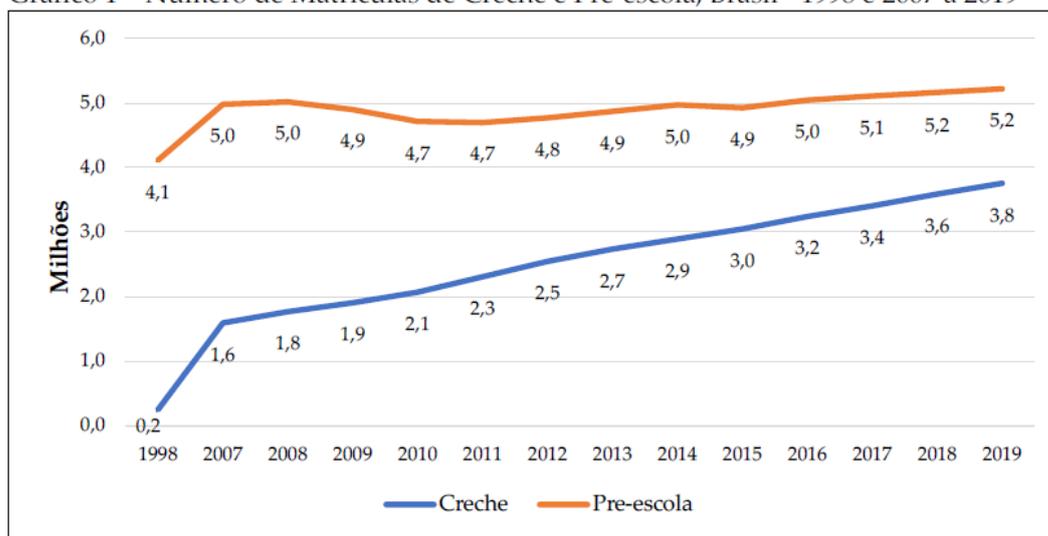
Fonte: IBGE (2022, p.6)

3.2.2 – Atendimento à infância

Na presente subseção refletimos sobre o acesso à educação infantil. Dados sobre as matrículas demonstram que as desigualdades sociais permanecem. Apesar de ser direito das crianças, ainda temos um longo processo para haver a universalização, principalmente nas creches. As matrículas permitem nossa reflexão sobre a oferta e o acesso. Com a Nota Técnica construída pela Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (2021), que foi solicitada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE) e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), temos um panorama da situação brasileira considerando dados da Sinopse Estatística do Censo Escolar/Inep, do Censo Escolar/Inep e dos microdados da PNAD Contínua/IBGE. Desde o ano de criação do Fundeb até 2019, as matrículas na creche tiveram um crescimento contínuo. Na pré-escola, apesar de pequenas oscilações, dados de 2019 são maiores em relação à 2007.

Figura 16 – Número de Matrículas de Creche e Pré-escola, Brasil – 1998 e 2007 a 2019.

Gráfico 1 – Número de Matrículas de Creche e Pré-escola, Brasil - 1998 e 2007 a 2019



Fonte: FINEDUCA (2021, p. 14)

A maior parte da oferta da educação infantil é pela rede municipal, pois, na Constituição Federal de 1988, artigo 211 e §2º, os municípios devem ter atuação prioritária na educação infantil e no ensino fundamental. Dados da Fineduca (2021)

sobre o ano de 2019 indicam que os municípios foram responsáveis por 65% dos atendimentos nas creches e, na pré-escola equivaliam a 75,8%. As redes privadas abarcaram 35% dos atendimentos nas creches e 23,1% na pré-escola. O atendimento nas redes estadual e federal foram baixíssimos. A pré-escola tinha o atendimento alto impulsionado por ter matrícula obrigatória. Cabe destacar que, a porcentagem alta de atendimento das creches nas redes privadas não é por acaso, é fruto do “... seu histórico de atendimento pelas instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas e também pela baixa participação da oferta pública...” (FINEDUCA, 2021, p. 15)

A desigualdade no crescimento das matrículas ocorreu de forma diferenciada nos diversos estados brasileiros. Segundo a Fineduca (2021), em 2019 havia a taxa de atendimento de 37% das crianças com idade para a creche, com isso, para que a meta do PNE de atendimento de 50% seja concretizada, torna-se necessário ampliar 1.312.592 matrículas. As regiões brasileiras com maior necessidade de expansão são Nordeste, Norte e Centro-Oeste. A seguir, dados sobre o atendimento e necessidade de expansão considerando renda, raça/cor e região:

Figura 17 – População de 0 a 3 anos, taxa de atendimento educacional e expansão necessária por região, UF, nível de renda, raça/cor e área de localidade, Brasil – 2019.

Tabela 3 – População de 0 a 3 anos*, taxa de atendimento educacional e expansão necessária por região, UF, nível de renda, raça/cor e área da localidade, Brasil - 2019

Região	UF	população	Taxa de atendimento							Expansão necessária para atender 50% da população
			Geral	Nível de Renda		Raça / Cor		Área da localidade		
				20% mais pobres (≤ R\$ 1.503)	20% mais ricos (> R\$ 1.503)	Brancos	Negros	Urbano	Rural	
Norte	RO	87.209	14%	6%	43%	18%	12%	18%	2%	31.572
	AC	54.645	25%	18%	47%	30%	23%	33%	7%	13.882
	AM	262.221	14%	10%	36%	15%	14%	15%	13%	93.835
	RR	33.003	11%	7%	21%	16%	10%	13%	6%	12.730
	PA	490.474	20%	15%	39%	19%	20%	24%	12%	147.426
	AP	44.361	13%	12%	22%	15%	12%	14%	2%	16.491
	TO	78.873	30%	21%	39%	35%	29%	34%	10%	15.382
Nordeste	MA	335.892	29%	27%	36%	26%	29%	31%	25%	71.332
	PI	182.769	32%	28%	59%	27%	34%	37%	24%	32.191
	CE	485.440	34%	31%	42%	31%	35%	34%	33%	77.512
	RN	167.571	39%	34%	40%	37%	42%	42%	32%	17.860
	PB	203.618	34%	29%	68%	37%	33%	39%	17%	31.786
	PE	347.991	36%	25%	66%	39%	34%	41%	18%	49.663
	AL	104.461	26%	20%	50%	25%	25%	27%	23%	25.439
	SE	121.700	31%	27%	54%	33%	31%	34%	25%	22.523
	BA	699.617	31%	24%	50%	32%	32%	36%	20%	129.823
Sudeste	MG	1.006.098	37%	30%	54%	38%	36%	41%	8%	132.007
	ES	190.072	37%	27%	56%	36%	38%	41%	13%	24.047
	RJ	701.482	36%	27%	53%	41%	31%	36%	35%	101.067
	SP	2.080.064	50%	41%	56%	49%	52%	51%	26%	7.633
Sul	PR	519.073	40%	29%	56%	41%	38%	44%	17%	51.786
	SC	299.431	51%	41%	58%	51%	50%	54%	31%	-
	RS	490.629	41%	19%	61%	42%	35%	44%	23%	43.706
Centro-Oeste	MS	153.380	35%	19%	56%	38%	32%	38%	10%	22.300
	MT	184.717	32%	23%	49%	32%	32%	35%	12%	33.771
	GO	319.430	26%	14%	30%	26%	26%	28%	6%	76.136
	DF	140.716	28%	7%	48%	37%	20%	29%	19%	30.690
	BRASIL	9.784.937	37%	26%	53%	40%	34%	40%	20%	1.312.592

Fonte: Elaborada com base nos microdados da PNAD Contínua/IBGE do 2o trimestre de 2019.

Nota: (*) A idade das crianças foi recalculada para 31/03/2019.

Fonte: FINEDUCA (2021, p. 19)

Um fator de extrema relevância a ser observado é que, em todos os estados, independente da porcentagem, há o atendimento desigual, “sobretudo ao analisar-se nível de renda, raça/cor e área de localidade.” (FINEDUCA, 2021, p. 18). Crianças negras são menos atendidas que as brancas, crianças no centro urbano são mais atendidas que na área rural e, a porcentagem de atendimento dos mais pobres é muito inferior à porcentagem de atendimento das crianças mais ricas:

A desigualdade de acesso à educação em creche é enorme entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos, havendo, em nível nacional, 26% de atendimento aos mais pobres, bem abaixo da média de atendimento aos mais ricos, 53%. Essa desigualdade se mantém em todos os estados e DF, sendo mais acentuada nos estados do Norte e Centro-Oeste. Quando analisamos raça/cor no Brasil, o atendimento para negros era de 34% e, para os brancos, de 40% ... o atendimento na área rural é muito baixo (20%), uma forte diferença em relação ao urbano (40%), no nível nacional, chamando atenção a acentuada desigualdade entre essas duas áreas nos estados da região Norte, mas também se destacando, fortemente, com diferença de 25 pontos percentuais ou mais, os estados de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul e Acre. (FINEDUCA, 2021, p. 23)

Além destas diferenças, o mesmo estudo sinaliza que o Brasil ainda está distante de atingir a meta de atendimento de 50% (na faixa etária de 0 a 3 anos) que está no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), necessitando de maiores investimentos. A seguir, dados sobre a pré-escola:

Figura 18 – População de 4 e 5 anos, taxa de atendimento educacional e expansão necessária por região, UF, nível de renda, raça/cor e área da localidade, Brasil – 2019.

Tabela 4 – População de 4 e 5 anos*, taxa de atendimento educacional e expansão necessária por região, UF, nível de renda, raça/cor e área da localidade, Brasil - 2019

Região	UF	população	Taxa de atendimento						Expansão necessária para a universalização	
			Geral	Nível de Renda		Raça / Cor		Área da localidade		
				20% mais pobres (≤ R\$ 1.503)	20% mais ricos (> R\$ 1.503)	Brancos	Negros	Urbano		Rural
Norte	RO	48.720	86%	84%	100%	83%	87%	92%	64%	6.662
	AC	29.729	81%	72%	94%	93%	77%	94%	49%	5.780
	AM	137.893	88%	83%	96%	94%	86%	91%	76%	16.710
	RR	19.158	90%	80%	93%	94%	88%	89%	98%	1.881
	PA	266.126	90%	83%	100%	92%	89%	91%	87%	26.762
	AP	27.249	80%	69%	78%	73%	81%	80%	83%	5.373
	TO	42.557	95%	94%	100%	96%	94%	98%	75%	2.271
Nordeste	MA	160.311	98%	98%	100%	99%	98%	99%	97%	2.662
	PI	97.198	99%	98%	100%	100%	99%	100%	98%	866
	CE	221.924	98%	97%	100%	99%	97%	97%	99%	5.188
	RN	97.335	98%	96%	100%	99%	97%	97%	98%	1.952
	PB	98.319	95%	95%	100%	93%	96%	95%	94%	4.878
	PE	163.309	96%	93%	100%	98%	94%	96%	95%	7.281
	AL	47.254	94%	92%	100%	93%	95%	94%	95%	2.656
	SE	61.351	96%	95%	100%	95%	97%	96%	96%	2.281
	BA	359.743	97%	97%	100%	96%	97%	98%	96%	10.264
	Sudeste	MG	501.607	96%	93%	100%	97%	95%	97%	94%
ES		91.454	96%	96%	96%	96%	96%	97%	90%	3.720
RJ		349.451	93%	92%	96%	96%	91%	93%	83%	24.019
SP		1.036.436	96%	94%	98%	96%	96%	96%	89%	45.348
Sul		PR	244.815	95%	89%	98%	96%	92%	95%	92%
	SC	147.425	97%	95%	98%	97%	98%	98%	94%	4.290
	RS	251.551	90%	79%	99%	92%	86%	90%	91%	24.337
	Centro-Oeste	MS	81.400	92%	87%	100%	91%	92%	93%	78%
MT		111.537	94%	83%	98%	97%	93%	95%	89%	6.297
GO		161.363	87%	84%	95%	91%	84%	87%	84%	21.262
DF		62.637	87%	91%	91%	92%	83%	87%	84%	8.323
BRASIL		4.917.851	94%	92%	98%	95%	93%	95%	92%	280.275

Fonte: Elaborada com base nos microdados da PNAD Contínua/IBGE do 2o trimestre de 2019.

Nota: (*) A idade das crianças foi recalculada para 31/03/2019.

Fonte: FINEDUCA (2021, p. 21)

Na pré-escola, as profundas desigualdades também são evidentes, ainda que o atendimento esteja perto de ser universalizado. A seguir, poderemos perceber como se encontraram os percentuais de acesso das crianças de 4 e 5 anos referentes ao ano de 2019 no contexto brasileiro:

[...] chama a atenção a desigualdade entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos. No Brasil, essa diferença não é tão grande, como para a faixa etária de 0 a 3 anos, mas existe, sendo 92% o atendimento para os mais pobres e 98% para os mais ricos. Contudo, é de mais de 15 pontos percentuais a diferença nos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Pará, Rio Grande do Sul e Goiás. Quando analisamos raça/cor, essa desigualdade é menor, mas se encontram taxas de atendimento de crianças negras menores que 90% em seis dos sete estados do Norte (Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá) e também no Rio Grande do Sul, Goiás e Distrito Federal. Da mesma forma, para o atendimento na área urbana e rural, destacam-se os estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Tocantins e Mato Grosso do Sul, com menos de 80% de atendimento para as crianças de 4 e 5 anos na área rural. (FINEDUCA, 2020, p. 27)

3.2.3 – O financiamento da Educação Infantil no contexto do FUNDEB: caminhos da verba pública e disputas na sociedade civil e política

A compreensão dos caminhos do financiamento da educação infantil faz transparecer as disputas na sociedade civil e política permeadas pela luta de classes e de raça no país capitalista dependente que vivemos.

No presente tópico, teremos como foco de análise as disputas em torno no Fundeb. Este fundo, de extrema relevância no âmbito educacional, tem sido elemento de tensões constantes no Estado em sentido ampliado. Na sociedade desigual e permeada por privilégios, o uso dos recursos públicos para a educação e o acesso das crianças aos direitos sociais entram em evidência.

Neste momento da tese, cabe fazer considerações sobre um fundo primordial que abarcou a EI no período republicano: o Fundeb. Este fundo faz parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁴. Apesar de não ser o principal responsável no que tange aos recursos voltados para a EI, o governo Federal atua financeiramente por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No *site*, o FNDE faz a distinção entre programas e o financiamento. Os tópicos do financiamento que se referem à EI são o Fundeb e o Salário Educação (outro tópico que aparece, mas não tem relação com a EI é o Fies). São listados também programas existentes e, alguns deles tratam do envio de verbas para a EI como o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância¹⁵ -, por exemplo.

Em nossa pesquisa, não iremos nos aprofundar em todos os programas e as fontes de financiamento do FNDE e em todas as fontes existentes nos municípios

¹⁴ O FNDE é conectado ao Ministério da Educação (MEC). Ele é uma autarquia federal que realiza as atuações do MEC voltadas para a educação básica, através de assistências técnicas e financeiras para os municípios. O FNDE também reúne verbas para financiar a educação do Ensino Técnico e do Ensino Superior. O MEC elabora as políticas públicas para a educação e o FNDE assume o papel de executar.

¹⁵ O programa do governo federal Proinfância, voltado para os Municípios e o Distrito Federal, entrou em vigor com a Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007, tendo como alvo principal a construção de creches, pré-escolas e a obtenção de equipamentos e imobiliários para a EI. Em estudo sobre os efeitos desse programa no Rio de Janeiro em relação à garantia do acesso à EI com a construção de estabelecimentos feitos com projeto-padrão, Nunes e Santos (2019) afirmaram que, depois de 10 anos de implementação do programa “nem todos os municípios expandiram o número de matrículas da rede de educação infantil, mas foi possível identificar casos em que o programa foi capaz de contribuir com 100% da expansão ou ... mais de 50%” (NUNES; SANTOS, 2019, p. 276), além disto, segundo os autores, no que tange à infraestrutura, “houve poucos avanços, uma vez que muitas características já estavam plenamente atendidas. Por outro ... ganhos relevantes ... nas adequações dos estabelecimentos às necessidades da educação infantil.” (NUNES; SANTOS, 2019, p. 276)

brasileiros a partir da criação do Fundeb. Apesar de refletirmos sobre dilemas envolvidos em alguns programas governamentais para a EI, demos ênfase ao financiamento através do Fundeb por considerarmos que ele teve extrema relevância. O Fundeb abarcou a EI devido às intensas lutas de movimentos sociais nos últimos anos. Este fundo, de natureza contábil, é previsto na Constituição federal e agrega impostos e transferências do Distrito Federal, Estados e Municípios, além da complementação da União. Com a inclusão da EI na política de fundos pelo Fundeb,

a Educação Infantil configurou-se pela primeira vez no panorama da política de financiamento educacional, tendo a vinculação de recursos assegurada constitucionalmente. Esse fato anunciou a possibilidade de trazer para essa etapa educativa inúmeras contribuições: o aumento de recursos, a expansão do atendimento, a melhoria da qualidade, o fortalecimento do caráter educacional e, sobretudo, colocou-a em evidência. (LIMA et al., 2021, p. 16)

Alguns estudos (SANTOS; JÚNIOR, 2018; LIMA et al., 2021) apontam que o Fundef – que foi uma política de fundo anterior ao Fundeb -, por ter foco no ensino fundamental, não favoreceu a ampliação de investimentos na EI. Em Lima et al percebemos que

[...] a política de fundos impactou direta e indiretamente a oferta da EI, já que a aprovação do Fundef, nesse panorama, ao priorizar o Ensino Fundamental, trouxe de forma acentuada, implicações para a oferta desta etapa da educação. É o que apontam os estudos de Arelaro (2008), ao analisar o processo de municipalização do Ensino Fundamental no Brasil, constatando que cerca de 70% das matrículas dos anos iniciais dessa etapa da educação ficaram sob responsabilidade das prefeituras. Para Arelaro (2008, p. 51), “essa medida impediu, na prática, a utilização de parte significativa dos recursos vinculados constitucionalmente à MDE em outras etapas de ensino que não a do fundamental”. (LIMA et al., 2021, p. 5)

Mesmo com a definição em legislações de que os municípios são responsáveis por oferecer a educação infantil de forma prioritária, um desafio grande é que, “muitos municípios não cumpriram essa determinação legal.” (Ib., p. 6). Um dos fatores fundamentais está relacionado ao financiamento. Neste contexto, a inclusão da EI no Fundeb teve extrema relevância, pois,

Até a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, em substituição ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, a Educação Infantil não contava com recursos especialmente vinculados a seu

financiamento, deixando a maioria dos municípios, que devem prioritariamente atender a essa etapa educacional, sem muitas condições concretas para oferecer e ampliar sua oferta de vagas (FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013, p. 62 *apud* LIMA et al., 2021, p. 6)

Com o Fundeb, o financiamento da EI passa a dar relevância a elementos cruciais não só para a ampliação das vagas, mas também em relação à qualidade da educação. No enfrentamento das dificuldades relacionadas à essa etapa da educação básica, o Fundeb envolveu-se nos seguintes desafios:

[...] a passagem das creches, anteriormente vinculadas às áreas de assistência social, saúde e trabalho, para o setor da educação, trazendo, com isso, novas demandas à gestão municipal da educação, com a ampliação do quadro de professores para a população de crianças de 0 a 5 anos; a melhoria da estrutura física das creches e o desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada de profissionais que atuam nesse segmento da educação. (LIMA et al., 2021, p. 6)

Quando a EI passou a ser compreendida e afirmada na forma de direito de todas as crianças, o financiamento da EI passou a ser de extrema relevância nos embates, pois sem ele nas proporções da real necessidade, não existe a possibilidade de concretizar o direito. Antes de haver o Fundeb formalizado, lutas sociais foram constantes em torno deste fundo. Havia uma dificuldade gigantesca para ampliar o atendimento. Não foi por acaso que,

Na primeira versão do projeto de lei que instituiria o Fundeb estava excluída a destinação de verbas para a creche o que inviabilizaria o atendimento da faixa etária de zero a três anos. Isso ocasionou uma grande mobilização em escala nacional, acompanhada de reações de repúdio haja vista que aquela norma contrariava as legislações já existentes, além do seu cunho inconstitucional já que feria o direito de as crianças pequenas terem acesso à educação, como exposto na CF/88. (Ib., 2021, p. 10)

Neste contexto, diversos movimentos sociais se engajaram na luta pelo Fundeb. Foi o fundo que teve uma gigante mobilização para haver a inclusão da EI, seja em sua primeira versão iniciada em 2006, seja com a versão atual que começou em 2020 de natureza permanente. Sobre a mobilização em torno do Fundeb, Lima et al. (2021) afirmam

[...] a importância que os fóruns de Educação Infantil juntamente com o MIEIB, enquanto movimentos sociais, tiveram e têm para encampar lutas históricas em defesa de uma EI com qualidade o que só se torna

possível com a destinação de recursos para garantir os insumos e condições necessários para uma oferta educacional em que nossas crianças de zero a cinco anos de idade possam, de fato, ser tratadas como sujeitos de direito. (LIMA et al., 2021, p. 12)

Em entrevista, Rita Coelho, Maria Letícia Nascimento e Maria Malta Campos fizeram reflexões sobre a inclusão da educação infantil no Fundeb, ressaltando o reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica e a relevância de ter o financiamento que se faz presente na constituição, além do estímulo para haver maior investimento das prefeituras. Segundo Coelho, “O maior avanço do Fundeb foi reconhecer a educação básica em toda sua amplitude, das diferentes etapas e modalidades, garantindo financiamento protegido para a educação.” (NASCIMENTO et al., 2011, p. 210). Nascimento ressaltou que “a inclusão da educação infantil no Fundeb reafirmou essa etapa como parte da educação básica, o que representa uma conquista” (NASCIMENTO et al., 2011, p. 210). Para Campos,

O Fundeb foi muito importante para a EI ...Uma verba definida em lei destinada a creches e pré-escolas mudou o estatuto dessa etapa nos escalões administrativos das prefeituras. Para as creches, a mudança foi muito positiva e parece que algo só é considerado digno de atenção quando existe dinheiro envolvido. (NASCIMENTO et al., 2011, p. 210)

Destarte, destacamos o Fundeb no período republicano por considerarmos sua relevância ao abarcar a Educação Infantil e por ser um fundo envolto a intensas disputas nos últimos anos na sociedade civil e política, permeado por tensões de raça e classe.

O primeiro Fundeb tornou-se lei durante a presidência de Luís Inácio Lula da Silva - Lula. Portanto, consideramos ser importante refletir um pouco sobre a conjuntura pelo qual ele foi elaborado. Geraldo (2016), na dissertação de mestrado sobre as ações do Todos pela Educação como forma de partido, ao refletir sobre o governo de Luiz Inácio Lula da Silva considera a fundamentação teórica de Antônio Gramsci e Eduardo Coutinho. Compreende-se que houve a “hegemonia da pequena política” com a perpetuação do capitalismo e o ocultamento das relações estruturais da sociedade – que estariam presentes na grande política. Com a formação de consenso, havia a naturalização das ideias da classe dominante, sem adentrar-se na realidade de luta de classes e de hegemonia do capital. Desta forma, a classe dominante foi mantendo seu domínio. Em meio a contrarreformas, os direitos que outrora foram conquistados pela população através de lutas, entraram em risco e

passou-se a ter necessidade de buscar fazer permanecer direitos que foram conquistados em outra época. Com as contrarreformas na sociedade capitalista, as organizações sociais privatistas buscam seu crescimento e

Camuflando as reais origens das desigualdades sociais, participam de políticas que em sua aparência buscam sanar problemas ocasionados pelo neoliberalismo como a pobreza. No entanto, auxiliam na perpetuação das estruturas capitalistas, buscando diminuir ameaças a esse sistema. (GERALDO, 2016, p. 60)

Outro elemento importante foi o transformismo, com a transformação de características de movimentos sociais que tinham a perspectiva da classe subalterna e depois passaram a ser da classe dominante. No contexto neoliberal do governo de Lula, ocorreram contradições pois, ao mesmo tempo em que ocorreram conquistas da classe trabalhadora como os direitos trabalhistas das empregadas domésticas e a inclusão da Educação Infantil no Fundeb. Entretanto, coalizões empresariais privatistas e confissões religiosas se organizaram e tiveram conquistas – como, por exemplo, a manutenção da possibilidade de envio da verba pública do Fundeb para instituições privadas.

Antes da criação do primeiro fundo, pesquisadores já apontavam para os problemas existentes em relação ao financiamento da educação infantil. Campos et.al. (2006), ao refletirem sobre a qualidade na primeira etapa da educação básica consideraram que, apesar dos preceitos legais contribuírem para a qualidade, havia dificuldades para que se concretizassem na realidade. Segundo as autoras,

Os estudos sobre o financiamento da educação no país revelam os enormes obstáculos que se colocam para a ampliação e melhoria da qualidade da educação infantil. Como mostram Guimarães e Pinto (2001), a maioria dos municípios, principais responsáveis pelo atendimento a essa faixa etária, não conta com recursos suficientes para consolidar redes de educação infantil de qualidade. Segundo esses autores, seria necessário o aporte de novos recursos federais para que as metas de expansão definidas no PNE possam sair do papel. Infelizmente, como mostrou o estudo de Barreto (2003) sobre o período de governo anterior (1998-2002), foi exatamente o inverso que ocorreu na definição de prioridades do poder executivo federal. (CAMPOS et. Al, 2006, p. 95)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação foi construído em meio a disputas na sociedade civil e política. Questões específicas sobre a educação infantil e o uso da verba pública em instituições privadas, estiveram imersas nestas tensões. A lei nº

11.494 de 2007, que fez a regulamentação do Fundeb, em seu terceiro capítulo que tratava sobre a distribuição dos recursos admitia a contagem das matrículas nas creches e pré-escolas de instituições conveniadas com o poder público que fossem comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos. A princípio, as matrículas na pré-escola destas instituições privadas seriam consideradas durante quatro anos, mas em 2012 o prazo foi ampliado para o ano de 2016. Em 2016, houve uma reelaboração considerando que, até haver a universalização da pré-escola o cômputo poderia existir.

Diversos movimentos sociais participaram das disputas na construção do primeiro Fundeb, que teve vigência prevista de 2007 a 2020. O MIEIB, junto a outros movimentos sociais e entidades, pressionaram para haver a inclusão das creches desde o primeiro Fundeb:

O processo de aprovação da Lei do Fundeb (BRASIL, 2007) envolveu intensos debates dos movimentos em defesa da educação pública no Brasil, dentre eles, destacamos a atuação do MIEIB, junto com outras entidades e movimentos sociais, por meio do movimento “Fraldas Pintadas”, pautando a inclusão das creches no referido fundo, incluindo o direito dos bebês e crianças até 3 (três) anos de idade à educação infantil pública, gratuita e em condições de qualidade. (MIEIB, 2018, P.1)

A luta pela inclusão das creches não foi por acaso, inicialmente a sua inclusão não estava prevista. Segundo Nunes e Falciano (2022), somente a pré-escola esteve presente nos debates que existiram na câmara dos deputados e no senado federal. Isto já demonstrava a dificuldade de abranger a creche no primeiro Fundeb. Após luta dos movimentos sociais e pressão sobre o Congresso Nacional, houve a modificação, “... uma vez que na proposta de Fundeb encaminhada pelo poder executivo à época, a Creche (educação infantil de 0 a 3 anos) não havia sido incluída.” (UNDIME, 2018, p.1)

O governo de Dilma Rousseff enfrentou inúmeros desafios com as frações das classes que faziam parte do bloco no poder, principalmente no segundo momento. No primeiro mandato ocorreram semelhanças com o governo do Lula da Silva. “Entre 2003 e 2014 houve relativa coesão do bloco no poder em torno da agenda macroeconômica, das políticas de alívio à pobreza e do *modus operandi* da contenção social” (LEHER, 2018, p. 19) e, este modo de coesão promoveu benefícios para as classes-apoio do governo. Na área da educação, diversas políticas que direcionavam

a verba pública para a educação pública e o setor privado foram vivenciadas, como no programa Brasil Carinhoso. O segundo mandato esteve repleto de tensões, levando ao golpe com o *impeachment* da presidenta.

Com a agudização da crise, irromperam novos acontecimentos (Lava-jato, queda do crescimento, acirramento da competição pelo fornecimento de *commodities* etc.) e o equilíbrio de compromisso até então vigente se rompeu, a despeito dos esforços erráticos realizados pelo governo Dilma Rousseff. O *modus operandi* da dominação, em virtude das contradições, mudou e, na nova situação, não havia lugar para as mediações do bloco com as classes-apoio até então em operação. (LEHER, 2018, p. 46)

No governo Dilma, um programa para a EI que ganhou proporção com um volume significativo de receitas foi o Brasil Carinhoso, lançado em 2011. O foco do programa era a primeira infância que se encontrava em condições de pobreza extrema. Com a proposta de ações intersetoriais e relacionado ao Plano Brasil sem Miséria, um de seus focos foi ampliar a quantidade de matrículas nas creches para crianças cujas famílias eram parte do Programa Bolsa Família. A ampliação das matrículas se deu em instituições públicas e conveniadas, com envio de recursos financeiros. O Brasil Carinhoso teve “3 eixos: superação da extrema pobreza em famílias com crianças pequenas; ampliação do acesso à creche e ampliação do acesso à saúde.” (SILVEIRA; PEREIRA, 2015, p. 9). Neste contexto, a União realizou as ações em parceria com os Municípios, Estados e o Distrito Federal.

Silveira e pereira (2015), em estudo sobre a Ação Brasil Carinhoso, ressaltaram que em período posterior ao Fundeb houve o aumento de vagas à EI, tendo também a “indução da União para a expansão da oferta por meio de programas e ações que visaram ... a suplementação de recursos para a oferta, mas também apoio aos municípios para o desenvolvimento da EI com vistas à busca da qualidade.” (Ib., p. 16). Apesar da relevância de programas como o *Brasil carinhoso*:

[...] os dados visualizados denotam que a destinação suplementar de recursos por meio da Ação Brasil Carinhoso, para a ampliação do atendimento de qualidade da população mais pobre, ainda é insuficiente, dado o montante de recursos destinados via tal política social e à baixa taxa de atendimento da creche evidenciada. Por meio dos percentuais de matrículas, também podemos considerar que esse acesso ainda representa muito pouco diante de uma população infantil [...] (Ib., 2015, p. 16)

Com a presidência do Temer, após o golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff, houve o aprofundamento das medidas neoliberais. Antes que terminasse o período de vigência do primeiro Fundeb em 2020, movimentos organizados da sociedade civil entraram em disputa na elaboração de um novo Fundeb. Em um contexto de risco para a democracia, foram ficando cada vez mais acirradas as disputas.

Em 2018, o MIEB sinalizou na “Nota do MIEIB em defesa da manutenção inquestionável da creche no Fundeb” o perigo que estávamos correndo com um governo que congelou gastos nas políticas sociais por 20 anos, colocando em risco o financiamento da educação básica em condições de qualidade e as metas do Plano nacional de educação:

Após o golpe de Estado de 2016 no Brasil, o governo Temer instituiu uma política de congelamento de gastos em políticas sociais por 20 anos, por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº95/2016 (BRASIL, 2016), fator que coloca em risco as metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), dentre elas, o investimento em educação de 10% do PIB, o estabelecimento do Custo aluno-qualidade inicial (CAQi) e do Custo aluno-qualidade (CAQ), bem como, a regulamentação de dispositivos legais para garantia de padrão mínimo de qualidade via financiamento à toda à educação básica pública. (MIEIB, 2018, p. 1-2)

Na mesma nota, o MIEIB reafirmou a importância de construir o Fundeb como uma política do Estado permanente, desde a creche. Também há a consideração de que alguns grupos na sociedade estavam questionando a inclusão das crianças em idade de creche no Fundeb e, por isso, houve a defesa o Fundeb de forma permanente e com a ampliação dos recursos investidos pela União, o uso do CAQi e do CAQ além da defesa pela permanência da creche.

Em 2018, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME –fez um documento intitulado “Posicionamento da Undime: A importância da creche como etapa da educação básica”. Neste documento, há o reconhecimento de que estamos longe da previsão das metas existentes no Plano Nacional de Educação e considera-se que o atendimento tem porcentagem variada de acordo com cada região no país, demonstrando as desigualdades existentes. Afirma-se no posicionamento: “...refutamos toda e qualquer forma de programas alternativos ou estritamente assistenciais para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, em substituição ao direito educacional à creche.” (UNDIME, 2018, p. 3). Por fim, ratifica-se a relevância de

manter a creche no novo Fundeb e com verbas suficientes para que haja seu funcionamento, ampliação do acesso, investimento pedagógico, implementação do CAQi, além de conseguir fazer com que a EI seja vivida com qualidade e igualdade.

Setores privatistas também se articularam para obter verbas públicas através do Fundeb. Baptista (2020), em matéria no site do Senado Federal, fez relatos do encontro da comissão do Senado que refletia sobre o envio de verbas do Fundeb para o setor privado. Neste encontro, esteve presente Ademar Pereira, presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares, afirmando ser uma chance de repensar o modo pelo qual está havendo o financiamento da educação nesta época de pensamento sobre o Fundeb. Ademar Pereira disse na reunião:

- O Fundeb está aí para ser discutido. Vamos fazer mais uma vez um Fundeb para financiar a escola estatal nesse modelo que está aí, que não funcionou por 30 anos? Nós vamos continuar insistindo nesse modelo? – sugeriu.

Ele também defendeu que bolsas e de *vouchers* possam ser financiados pelo Fundeb e se disse preocupado com a educação infantil, área considerada mais vulnerável durante a pandemia.

- É importante o Senado trazer essa discussão. A gente poderia fazer um trabalho junto ao governo porque precisaria haver dinheiro, um *voucher*, por exemplo, nos municípios, para atender [crianças] de zero a três anos, para que as escolas pequenas não quebrem, para que ano que vem haja escola para pôr as crianças. A outra alternativa será não haver escola, porque, com a escola quebrando, não haverá onde pôr as crianças de zero a três anos para a sociedade funcionar – argumentou. (BAPTISTA, 2020, *site*)

Na reunião supracitada, também ocorreram críticas às modificações no Ministério da Educação durante o governo do Bolsonaro, pois isso influencia no andamento das políticas, mesmo através de partidos de direita que historicamente são a favor das privatizações. O senador Confúcio Moura do partido Movimento Democrático Brasileiro – MDB- disse que “... o governo federal deve liderar por um pacto pela educação e criticou as sucessivas mudanças na gestão do MEC.” (BAPTISTA, 2020). Este senador também afirmou:

- Os programas não têm tido a devida consecução, dado segmentos nas proposições iniciadas. Elas são interrompidas, até mesmo a execução orçamentária. Eu atribuo isso às mudanças frequentes dos ministros da Educação e as mudanças também dos secretários nacionais respectivos, que vão mudando: um começa e outro não acompanha a velocidade do outro, porque ninguém sabe o tempo que

vai permanecer no cargo. Essa descontinuidade é muito ruim – disse. (BAPTISTA, 2020, *site*)

As contradições da classe dominante em relação ao Governo do Bolsonaro tornaram-se evidentes. Ao mesmo tempo em que frações da classe dominante tinham um discurso coerente com o presidente na defesa dos *Vouchers*, por exemplo, reconheceram que as modificações constantes no governo prejudicavam a busca pelo desenvolvimento de políticas educacionais.

Roberto Leher (2019) fez apontamentos sobre as correlações de forças no âmbito educacional ressaltando que participantes do Estado no sentido estrito e a sociedade civil devem ser analisadas percebendo como se relacionam e como o bloco no poder é constituído. As políticas estatais são permeadas por contradições. As relações hegemônicas ligadas ao setor financeiro e industrial foram se transformando em busca de acumular capital em meio às crises que são próprias do capitalismo e, um dos seus movimentos é a apropriação do fundo público. Nas eleições de 2018, Bolsonaro agregou parcela da classe dominante, sendo um “candidato que não guardava afinidade com a agenda neoliberal ortodoxa e, menos ainda, com o pensamento econômico neoclássico e, ao mesmo tempo, em que grupos religiosos pentecostais e neopentecostais aderiram a esse candidato” (LEHER, 2019, p. 4). Militares também ocuparam diversos cargos em um governo, como parte do bloco no poder, utilizando o discurso ideológico de racionalidade técnica com um presidente defensor da ditadura. Com núcleo ideológico, representantes no poder judiciário, executivo e ministério público, o campo educacional também foi permeado por disputas e contradições. O bloco no poder do campo educacional, formado pelo Todos pela educação e pela Fundação Lemann, por exemplo entraram em conflitos com proposições governamentais do governo Bolsonaro:

É perceptível uma contradição estrutural entre a agenda do bloco no poder e a do núcleo ideológico. O bloco defende uma pauta ultraliberal sustentada por forças autocráticas, mas não quer abraçar a difusão do irracionalismo nem do antissecularismo, característicos da Escola Sem Partido, conjugados com o fundamentalismo religioso. Essa não é a pauta da escola capitalista do século XXI. (LEHER, 2019, p. 9)

O governo de Bolsonaro foi se realizando com aproximações e conflitos com frações da classe dominante. Um marco também é a troca dos integrantes dos ministérios, sem qualquer perspectiva de continuidade. Neste período histórico, a classe trabalhadora também vem disputando hegemonia no campo educacional.

Movimentos sociais negros têm lutado pelo acesso às políticas sociais e, dentre elas encontra-se o acesso à creche. A “Coalizão negra por direitos” - que envolve diversos grupos, entidades, organizações e coletivos - reconhece a importância da luta histórica do povo negro contra o racismo que faz perpetuar as desigualdades. Racismo este que é vivenciado no Brasil desde o período colonial com a escravidão, com violações dos direitos no período republicano e com o sistema capitalista a nível mundial. Por isso, há a importância da luta da “Coalizão negra por direitos” na sociedade civil e política com diversos princípios, dentre eles a luta pela “garantia do direito à creche”, em busca de uma sociedade igualitária.

Natália Santos (2019), em pesquisa que tratou sobre a ausência de bebês negros nas creches de Campinas, apresentou a contradição entre o direito de todos os bebês terem vaga nas creches e a dificuldade de bebês negros terem seus direitos exercidos. A mesma autora afirmou que “... o sistema educacional brasileiro tem contribuído para a exclusão da população negra/parda aos espaços de educação infantil. É necessário a luta por medidas políticas que atendam as reivindicações do Movimento Negro.” (SANTOS, 2019, p. 5)

O Fundeb mais recente significou uma derrota para o governo Bolsonaro. Foi transformado em fundo permanente com a Emenda Constitucional nº108 de 27 de agosto de 2020 e que em dezembro de 2020 teve a regulamentação com a Lei nº 14.113, entretanto, precisamos ver as nuances. Fábio Souza (2021), ao analisar a Emenda Constitucional nº 108 de 2020 que promoveu alterações na Constituição Federal de 1988 associadas à cota de impostos, disponibilização de dados e ao Fundeb de natureza permanente, ressalta dilemas de extrema relevância. Segundo o autor, “o financiamento da educação no Brasil está diretamente ligado aos interesses hegemônicos das classes dominantes.” (SOUZA, 2021, p. 790), portanto, devemos ter atenção ao fato de as políticas terem em sua aparência o vínculo aos anseios dos trabalhadores, entretanto, estão imersas em proposições que abarcam os anseios da classe dominante.

Na Emenda supracitada há a possibilidade de uso da verba pública nas instituições privadas. Souza (2021) chama atenção para a possibilidade de ampliação deste tipo de envio de verba com investimento nos serviços prestados que estariam vinculados à ideia de melhoria da educação, além de haver a possibilidade de ampliar a falsificação de dados educacionais que já acontecem no país.

O novo Fundeb permaneceu com a possibilidade de cômputo das matrículas nas instituições conveniadas sem fins lucrativos. Nas creches, não há previsão de término, mas na pré-escola considera-se até haver a universalização. Nesta lei, afirma-se que:

§ 3º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no caput do art. 212-A da Constituição Federal:

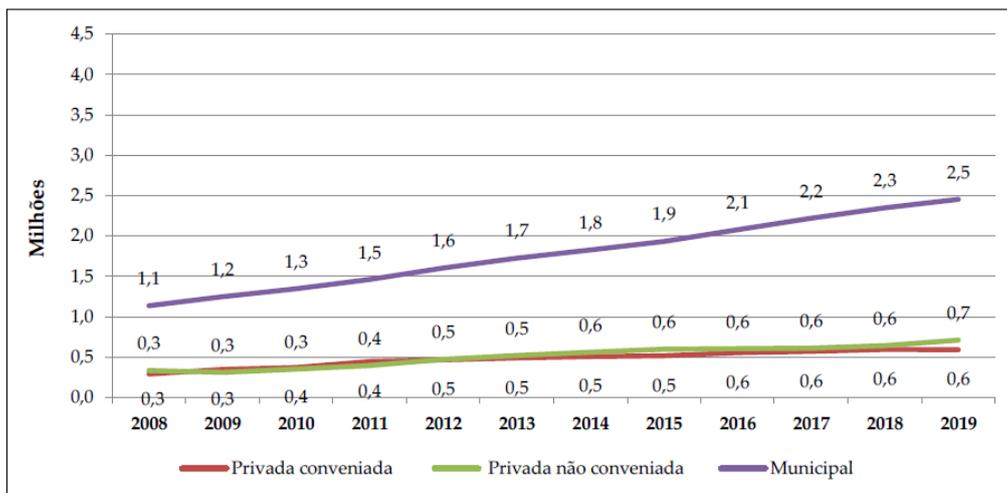
I - em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas:

a) na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;

c) nas pré-escolas, até a universalização desta etapa de ensino, que atendam às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, observadas as condições previstas nos incisos I, II, III, IV e V do § 4º deste artigo, efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado; (BRASIL, 2020)

Percebemos que, mesmo em meio à luta de movimentos sociais pela ampliação dos recursos do Fundeb e para o envio da verba pública para instituições efetivamente públicas, permaneceu a possibilidade de envio de verbas do Fundeb para instituições privadas sem fins lucrativos que oferecem a EI.

A Fineduca (2021), em estudo sobre as matrículas nas redes municipais brasileiras, usou dados do Censo Escolar/Inep para verificar como tem sido ao longo do tempo as matrículas nas creches privadas não conveniadas, conveniadas e na rede municipal de todo Brasil. As instituições conveniadas fazem parte da contagem da verba do Fundeb. Com dados das matrículas de 2008 até 2019, "... percebe-se um crescimento maior nas matrículas municipais (115%) em relação à oferta privada (102%). As instituições conveniadas e não conveniadas com o poder público apresentam crescimento de 108%." (FINEDUCA, 2021, p. 22):



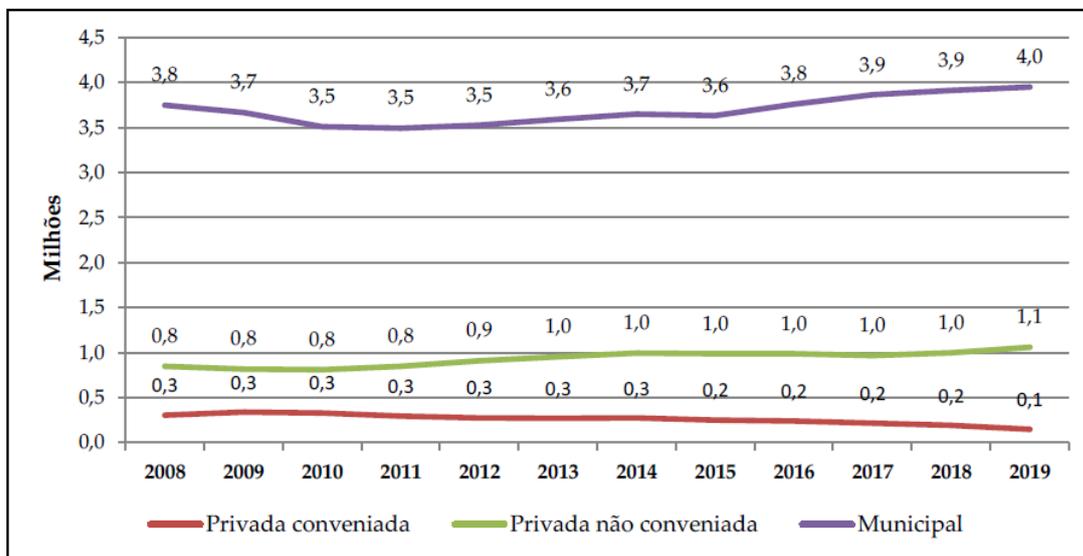
Fonte: FINEDUCA (2021, p. 22)

Quando há a desagregação de dados para saber como está a situação em cada estado, são percebidas disparidades. Cada região teve um crescimento específico para cada tipo de instituição. O índice geral de matrículas em instituições conveniadas nas creches ampliou em 103% ao longo dos anos, entretanto, a maior parte dos estados teve diminuição. Nota-se que “O fenômeno da privatização da oferta municipal, com o conveniamento do poder público com instituições privadas, está localizado em alguns contextos.” (FINEDUCA, 2021, p. 23). Isto ocorreu de tal forma que

O movimento de crescimento pode ser explicado pelo expressivo aumento no Distrito Federal e nos estados de Maranhão, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e, principalmente, em São Paulo, que quase quadriplicou o atendimento, de longe o mais elevado em números absolutos. Todavia, quando se compara o percentual de oferta nas escolas privadas conveniadas, com e sem fins lucrativos, com as matrículas na rede municipal, percebe-se que, no Distrito Federal, é muito diminuta a oferta pública, sendo expressivo o percentual de oferta conveniada (mais de 20 vezes a oferta pública). Em São Paulo, em especial, a oferta privada conveniada corresponde a 66,65% da oferta municipal. Em três estados, o percentual é superior a 20%, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná, respectivamente 23,80%, 23,40% e 22,93%. Nos estados do Maranhão, Pernambuco e Rio de Janeiro, a proporção é, respectivamente, 12,79%, 14,04% e 15,49%. Nos demais, a proporção encontra-se abaixo de 10%, sendo que em 11 estados essa oferta privada conveniada, em comparação à municipal, corresponde a menos de 1%. (Ib., 2021, p. 23)

No mesmo período histórico – de 2008 a 2019 -, a pré-escola teve dados gerais do Brasil diferenciados, com uma diminuição das matrículas conveniadas em 51%. Já as instituições privadas sem convênio, aumentaram em 25%. A seguir, informações

sobre a pré-escola nas instituições municipais, privadas com convênio e privadas sem convênio:



Fonte: FINEDUCA (2021, p. 23)

O levantamento de dados das matrículas em cada estado na pré-escola demonstra que apenas no Rio Grande do Sul e no Distrito Federal ocorreu o aumento das matrículas nas instituições conveniadas, já nos outros locais ocorreu a diminuição:

Os maiores percentuais de oferta em instituições conveniadas, quando comparados à oferta municipal, ocorreram, exatamente, destes dois entes federativos, com as proporções respectivas de 9,87% e 13,29% e, no Maranhão, com 9,07%. Em oito estados essa proporção permaneceu entre 3% e 7% e, nos demais, em menos de 3%. (FINEDUCA, 2021, p. 24)

O envio das verbas do Fundeb para o setor privado nos fazem adentrar em diversos dilemas. Ao invés do recurso público ir para as instituições públicas fazendo o Estado assumir sua responsabilidade na oferta educacional, há a sustentação de empresas privadas que, além de se apropriarem da verba pública para seu fortalecimento, nos fazem refletir sobre qualidade. Montano, Peroni e Fernandes (2021), ao refletirem sobre a privatização da educação infantil com o uso de recursos do Fundeb em Porto Alegre (RS) e Campo Grande (MS) nos demonstram as diferentes formas pelas quais tem ocorrido. Em Campo Grande foi verificado que, “Muito mais do que privatizar processos educacionais, as parcerias público-privadas no município passaram a ser canais de improbidade pública por desvio de recursos,

como demonstrou o Ministério Público ... por meio de investigação processual.” (MONTANO et.al, 2021, p. 10). No caso de Porto Alegre, verificou-se que de 2009 a 2019, “... o número de matrículas pela parceria, ao longo da série apresentada, é equivalente ao triplo de matrículas da rede própria.” (MONTANO et.al, 2021, p. 10).

Este modo de sociabilidade pelo qual os recursos públicos são investidos na esfera privada não traz qualquer garantia quanto à qualidade, “... ocorre uma forma de barateamento e, em muitos casos, de precarização do atendimento. A grande questão é a remuneração dos professores que não são concursados, não tem plano de carreira e exigência de formação adequada ao cargo.” (Ib., p. 3)

Uma vez que a EI é parte da educação básica, seu financiamento deve ser dirigido para as instituições públicas, pois é a única forma de assegurar o direito e fortalecer a unidade interna da educação básica. Segundo a Fineduca (2021),

[...] é fundamental discutir os fatores que mais impactam no gasto por aluno. Resumidamente, pode-se dizer que o seu valor se relaciona diretamente com os salários dos trabalhadores da educação e com a jornada letiva diária das crianças-estudantes e, inversamente, com o número de crianças-estudantes por turma e com o número de alunos da escola (economia de escala). (FINEDUCA, 2021, p. 26 -27)

Com esta base de análise, verifica-se que toda a educação infantil exige maiores investimentos financeiros, principalmente as creches, pois “... apresentam gastos unitários maiores do que o Ensino Fundamental e Médio. Afinal, a razão crianças/turma é bem menor; as escolas possuem menos crianças-estudantes e a jornada diária é maior.” (Ib., p. 30). Além disto, restam importantíssimos desafios, como a melhoria dos salários dos professores da educação infantil, ainda muito baixos, quando comparados ao salário dos docentes do restante da educação básica. No mesmo estudo da Fineduca (2021), ao considerar dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) para verificar dados dos gastos por alunos a nível nacional, verifica-se a falta de informações de muitos municípios. Constata-se que há a necessidade de melhoria da disposição das informações para que haja a possibilidade de ver se os investimentos do Fundeb estão compatíveis com o custo na EI. Devido a este problema, para chegar ao valor mais fiel à realidade, utilizou-se a Receita Potencial mínima vinculada à educação Básica (RPEb).

A REPEb é calculada a partir do Simulador Fundeb. Em rápidas palavras, ela indica o potencial de recursos que cada ente federado possui para aplicar em educação. Sua composição é a seguinte:

RPEb = [Receita Líquida de Impostos x 25% - receitas destinadas ao Fundeb + receitas recebidas do Fundeb + Salário Educação (cota municipal/estadual + complementação da União ao Fundeb – VAAF + receitas de programas (PNAE+PNATE+PPDE)]. (FINEDUCA, 2021, p. 35)

Com base neste cálculo, julga-se que, para atender as metas de atendimento que constam no atual Plano Nacional de Educação, - 50% de cobertura em creches e 100% na pré-escola – com padrão de qualidade - que está na Constituição Federal e no PNE-, há a necessidade de investimentos financeiros bem maiores do que atualmente existem.

Os autores Nunes e Falciano (2022), ao tratarem sobre o Fundeb permanente e a qualidade na educação infantil, também reconhecem que há a necessidade de ampliar os investimentos financeiros nas instituições públicas de educação infantil para que haja a diminuição das desigualdades. No PNE isso deve ser efetivado por meio do CAQ:

É na rede pública que o acesso à educação infantil é garantido na maior parte dos municípios do país...Se pretendemos minimizar as desigualdades na oferta da educação infantil, devemos privilegiar uma avaliação que ofereça indicadores de insumos e recursos, a exemplo da metodologia do CAQ, e que assegure a destinação dos investimentos públicos em educação pública, pois é a rede pública que, de fato garante atualmente o acesso e tem as condições necessárias de chegar à parcela mais pobre da população, buscando, assim, um acesso mais equitativo. (NUNES; FALCIANO, 2022, p. 18)

Ao tratarem sobre as especificidades das instituições públicas e privadas, Nunes e Falciano (2022) ressaltam as diferenças existentes que interferem no acesso à educação. As instituições públicas devem estar compromissadas com os seres de direito, que são todos, já o setor privado tem preocupações do âmbito econômico. As crianças que mais são atingidas com a falta de acesso são as mais pobres e este fato precisa ser observado nestas questões:

Enquanto é da natureza do público garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola das crianças visando o bem comum de todos os cidadãos, indiscriminadamente, é próprio da iniciativa privada objetivar primordialmente o retorno econômico e financeiro de suas atividades. Como equacionar então o direito ao acesso da população a creches e pré-escolas uma vez que o custo

por aluno nessas etapas está entre os maiores da educação básica ao mesmo tempo em que é justamente a parcela mais pobre da população que se encontra desfavorecida nas condições de acesso? (NUNES; FALCIANO, 2022, p. 13)

Para que haja melhorias no que tange ao financiamento, Nunes e Falciano (2022) ressaltam a importância de um cálculo eficaz dos gastos para que as crianças acessem a educação infantil com qualidade. Isto requer atenção para o modo pelo qual o novo Fundeb aborda a questão do desempenho educacional:

Entendemos que o investimento atrelado ao desempenho educacional, citado no novo Fundeb, não deve ser aquele desempenho das crianças, o que contraria princípios normativos vigentes, mas da capacidade do gestor público de garantir uma oferta de qualidade. (Ib., p. 8)

Fábio Souza (2021) refletiu que na EC 108/20 já existia um dilema sobre esta questão, pois o Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicações – ICMS – aparece afirmando-se que pelo menos 10% do valor deve ser aplicado de acordo com resultados que demonstrem o progresso da aprendizagem e ampliação da equidade, tendo por base a situação socioeconômica dos estudantes. Segundo o autor, este atrelamento poderá favorecer a ampliação das desigualdades:

A EC 108/20 poderia atenuar essa desigualdade ao retirar 10% dos 75% e condicioná-los a uma distribuição que privilegiasse os municípios mais pobres e com necessidades de expansão de sua rede de ensino. Contudo, lançou mão de uma lógica redistributiva que poderá ir ao encontro da mesma lógica praticada atualmente, pois são os municípios com maior disponibilidade de recursos que, via de regra, poderão aumentar seus índices de resultado de aprendizagem aumentando, desse modo, suas receitas através dos 10% reservados aos indicadores de aprendizagem. (SOUZA, 2021, p. 792)

Consideramos que, os gestores, para conseguirem padrões de qualidade efetivos, precisam considerar os custos de acordo com as demandas financeiras que de fato são existentes. Com o novo Fundeb, tivemos algumas melhorias, pois a União passa a ter maior participação, houve mudança no modo pelo qual as verbas são redistribuídas, além de ter o CAQ.

O novo Fundeb, agora permanente, passa a garantir constitucionalmente uma parcela relevante do financiamento da educação básica. A partir dele, há o aumento da complementação da União e a implementação de um novo sistema de redistribuição dos recursos. Além dessas características, o texto legal também inova, ao

colocar em evidência as discussões sobre a qualidade da oferta, ao incluir o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e ao vincular parte do investimento ao desempenho de resultados educacionais. (NUNES; FALCIANO, 2022, p. 3-4)

Cabe salientar que, apesar do CAQ ser parte da luta de muitos pesquisadores em educação, sua presença por si só não garante a qualidade. A Fineduca (2021) também ressalta a importância do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) para haver um caminho em busca da qualidade da educação infantil. O Simulador de Custo Aluno-Qualidade (SimCAQ) também foi importante, pois, considerando as matrículas, permitiu verificar de um modo mais eficaz o percentual mínimo para cada aluno. Um dos desafios é que “... não basta garantir que somente as novas matrículas sejam asseguradas por meio do padrão CAQ de qualidade, é preciso igualmente estender esse novo padrão desejável e previsto no PNE 2014-2024 para todas as escolas públicas.” (FINEDUCA, 2021, p. 41)

As reflexões sobre a qualidade da educação e a política de fundos requer considerações sobre a prioridade no uso dos recursos para que efetivamente os direitos possam ser garantidos e as desigualdades diminuídas (NUNES; FALCIANO, 2022, p. 8). Não há possibilidade de ampliar o atendimento na educação infantil e a qualidade no processo educacional sem ampliar as verbas.

A União e sua atuação relacionada às verbas na educação infantil demarcam a atenção dada para esta etapa da educação básica. Com o compromisso assumido na Constituição Federal de dar assistência financeira e técnica para os municípios, estados e Distrito Federal com função supletiva (com complementações e ampliação dos recursos dos estados e municípios) e redistributiva (ações que focalizam escolas e redes com maiores dificuldades), deve haver a colaboração para haver uma educação de qualidade. Entretanto, em análise da Fineduca (2021) sobre os dispêndios do FNDE e outros programas para a EI, verificou-se que, de 2014 a 2020, “A marca do período é a diminuição de recursos orçamentários federais, na contramão das exigências constitucionais-legais para a Educação Infantil e a Educação Básica em geral.” (FINEDUCA, 2021, p. 42)

Com a pandemia de Covid-19, que teve princípio no mês de março de 2020, a situação se complexificou. As instituições foram fechadas e as crianças privadas de diversas relações sociais, dentre elas nas instituições de educação infantil. Problemas

que já existiam foram aprofundados neste momento histórico, principalmente no que tange às creches. Neste contexto, ocorreram

[...] diferenças significativas nas taxas de atendimento em Educação Infantil no que se refere à localização, raça-etnia e, de modo estrutural, às condições socioeconômicas, a pandemia representa um aprofundamento sem precedentes dessas desigualdades, indicando a necessidade de maiores aportes financeiros para essa etapa educacional. (FINEDUCA, 2021, p. 49)

A nota técnica da Fineduca (2021) construída para movimentos sociais – conforme já citamos na tese – faz apontamentos de extrema relevância para haver modificações. Segundo ela, para atender as metas do PNE mais recente, torna-se necessário ampliar o financiamento das instituições de educação infantil da rede pública em 107 bilhões, que são 1,47% do PIB. Além disso, em relação à área normativa, há a necessidade de: revogar a Emenda Constitucional 95 de 2006; editar a lei do Sistema Nacional de Educação considerando a participação social e o CAQ, com a colaboração dos sistemas de cooperação entre os entes e como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; construir e transformar leis que regulamentam os sistemas de ensino fortalecendo a participação da sociedade; mobilização para o próximo Plano Nacional de Educação; repensar a Lei de Responsabilidade Fiscal com o foco no atendimento de qualidade; repensar regras do Fundeb para que considerem os gastos que são maiores na educação infantil do campo e integral para que haja diminuição das desigualdades.

No que tange às relações político-administrativas verifica-se que: as ações públicas precisam de melhorias em relação ao controle; as instâncias de controle social precisam de aperfeiçoamentos; os levantamentos censitários e amostrais precisam ser feitos com intervalos regulares; o INEP precisa realizar estudos com intervalos regulares sobre os custos considerando as diversas peculiaridades; as informações dos custos podem ser disponibilizadas pelo FNDE através da criação de um banco de custos educacionais; precisa haver pesquisas do MEC e INEP com clareza e fundamento técnico e, isto também deve ocorrer com a Comissão Intergovernamental de Financiamento da Educação Básica de Qualidade. (FINEDUCA, 2021, p. 52 -53)

No presente capítulo vimos que, no período republicano a escola passou a ser percebida com relevância para a educação e o Estado passou a buscar maior controle sobre a população. Algumas características do início da república e que permanecem

como dilema são a descontinuidade das políticas e a falta de recursos. Nas primeiras constituições republicanas a cidadania era para poucos. Havia recursos que excluía­m negros e pobres da cidadania, dos direitos.

Gomes (2002) afirma que poucas crianças estavam matriculadas nas escolas no início do século XX e, dentre as matriculadas, muitas não compareciam. Kramer (1987) afirma que o atendimento às crianças pequenas no Brasil desde a época colonial até os anos 1930 foi marcado pelo higienismo e o atendimento era para poucos. Em princípios do século XX, movimentos sociais já lutavam para que o governo se responsabilizasse pela oferta de instituições para atenderem as crianças. Os primeiros departamentos criados para atendimento misturavam o público e o privado em parceria. O atendimento para as crianças pobres era com o intuito de moldá-las e diminuir os problemas sociais. A ideologia republicana também buscou enclausurar as crianças. Muitas vezes era para que trabalhassem e para que as ruas não fossem ocupadas por pobres. Muitas crianças também viviam como escravos durante a república.

Segundo Rizzini e Rizzini (2004), o Estado foi tratando as crianças negras e pobres com enclausuramentos, ainda no século XX. Com discursos ideológicos, havia a responsabilização das famílias pelas condições das crianças.

O golpe de 1930, que colocou Getúlio Vargas no poder, também teve implicações. Em um contexto de políticas e práticas racistas, acreditava-se na eugenia e que poderiam melhorar as pessoas “inferiores” com a educação. Com um viés assistencialista, foram criados de 1930 a 1980 órgãos ligados ao atendimento às crianças e ocorreram algumas políticas para elas. Sem continuidade, ora o foco era por instituições privadas, ora por públicas e em alguns períodos a família era responsabilizada. Além disso, a falta de autonomia de algumas instituições era evidente, como no caso do Ministério da Educação e Saúde Pública. Kramer (1987) sinaliza que a maior parte dos atendimentos para as crianças se deu nas instituições privadas na colônia, império e princípio da república.

Chama atenção o uso da verba pública nas instituições privadas que permaneceu desde a época colonial. Diversas instituições assistencialistas e indivíduos receberam subsídios governamentais ao longo da história, mesmo quando o Estado passou aos poucos a ter responsabilidades com a educação. Por não ser um direito nos documentos oficiais, a educação infantil em princípios da república

pouco ocorreu e sempre foi usado o discurso de falta de verbas para protelar sua realização.

As constituições tiveram avanços e recuos em relação ao financiamento da educação. A Constituição de 1934, apesar dos preceitos racistas, teve avanço em relação ao financiamento, pois afirmou o percentual mínimo dos impostos que deveria ser direcionado para a educação. Entretanto, com períodos ditatoriais, em 1937 e 1967 ocorreram recuos.

Nas décadas de 1950 e 1960, havia a expectativa de transformar a sociedade pela educação, promovendo ascensão social em um contexto que buscava trazer aspectos de modernidade para o país. No mesmo contexto, educadores lutavam para que a educação pública fosse para todos. Em meio a disputas, foi construída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 e, com o Substitutivo Lacerda um dos marcos foi a possibilidade de utilização de verba pública no setor privado.

Em meio a fortes repressões a movimentos críticos, a ditadura empresarial civil militar retirou a definição que obrigava ter uma porcentagem de verba pública a ser enviada para a educação. Isto fez diminuir de forma grandiosa os recursos financeiros e a escola pública foi se afirmando como um local para pobres com baixo investimento. Mesmo em meio a luta de movimentos sociais. Na década de 70, as ações do governo para as crianças eram na perspectiva compensatória, considerando que as crianças eram privadas culturalmente. Segundo Rosemberg (1992), durante o período ditatorial as vivências assistencialistas eram maiores no setor privado, enquanto na área pública havia um olhar mais educacional e, estes conflitos entre a educação e o assistencialismo eram constantes. Disputas sobre a responsabilização eram constantes também, para reafirmar o setor público ou o privado na oferta.

O governo federal, em consonância às proposições de organismos internacionais, adotou a perspectiva assistencialista para a pré-escola no final da década de 1960. Entretanto, nos estados e municípios havia resistências à essa concepção para a pré-escola. Nos estados e municípios, com administradores e movimentos sociais, a década de 70 foi marcada pelo olhar educativo para as creches, entretanto, esta perspectiva não foi adotada pelo governo federal. Percebemos assim disputas nas diversas instâncias sobre a perspectiva adotada para as creches e pré-escolas.

A disputa pela oferta da educação infantil no setor público ou privado continuou sendo marcante nas décadas de 1970 e 1980, pois na ditadura empresarial civil militar o governo buscou massificar a pré-escola que estava em maior parte nas instituições privadas com a perspectiva assistencialista. Neste período houve investimento da verba pública nas instituições privadas. Os organismos internacionais juntamente com o governo brasileiro, além de terem o viés assistencialista usavam a perspectiva ideológica de diminuir a pobreza das crianças com as escolas – pois na época da guerra fria a pobreza poderia ser um problema para manter ordem em meio à ditadura -, além disso, as proposições de financiamento eram sempre com poucos investimentos.

Ainda na ditadura, alguns órgãos foram criados que abarcaram o tema da educação das crianças pequenas. O governo federal investiu financeiramente em programas e instituições que tinham a pré-escola informal, fazendo parcerias com diversas instituições privadas. Na década de 1990, as creches também foram influenciadas por programas assim orientados, abrangendo até mesmo creches em residências. Com empréstimo do Banco Mundial para as creches e pré-escolas, este tipo de investimento desviado para o setor privado foi ampliando.

Enormes transformações ocorreram com a democratização, principalmente com a Constituição Federal de 1988. Com a inédita pressão de movimentos sociais (em luta pela democracia incluindo os subalternos), a educação infantil passou a ser um direito de todas as crianças e passou a ser parte do sistema de educação. O Estado passou a ser responsabilizado pela oferta. Um caminho foi construído na constituição para haver maiores investimentos públicos e ampliação das vagas na primeira etapa da educação básica, além da perspectiva de educação com qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 manteve a possibilidade de uso da verba pública em instituições privadas sem fins lucrativos. O Estatuto da Criança e do Adolescente criado em 1990 também reconheceu os direitos das crianças. Todas as crianças foram se afirmando como seres de direitos, entretanto, as conquistas legais requerem mudanças nas relações sociais para que possam ser de fato universalizantes.

No segundo momento do presente capítulo, iniciamos as reflexões sobre a encruzilhada dos direitos e as múltiplas privações na vida de diversas crianças brasileiras. Além do direito à educação, outros são historicamente negados. Com o

racismo estrutural e a sociedade classista na qual vivemos, a maior parte das crianças que são privadas dos direitos são negras e pobres. Com Algebaile (2004), percebemos que as privações são múltiplas e conectadas, portanto, ao refletir sobre a educação e pobreza, devemos considerar as disputas em âmbito político e econômico.

O trabalho infantil ainda é um desafio na contemporaneidade, mesmo sendo proibido em documentos oficiais. Com dados do IBGE percebemos que a maioria das crianças e adolescentes que trabalhavam de 2016 a 2019 eram pretos e pardos, sendo mais de dois terços ao comparar com os brancos. As crianças que trabalham também são crianças com baixa renda.

Com Rebouças et al. (2022), verificamos que a maior parte das crianças com menos de 5 anos que faziam parte do índice de mortalidade infantil de 2012 a 2018, eram indígenas e negras. Se houvesse políticas públicas eficazes para todos, muitas dessas crianças não teriam morrido, pois a maior parte das mortes está relacionada à diarreia, falta de nutrição e pneumonia. No estudo, foi possível verificar que nos últimos anos as desigualdades raciais seguiram elevadas e, de certa forma, em crescimento. A vida das crianças também está estritamente relacionada às condições de vida dos adultos que convivem com elas.

Kac (2021), com dados de 2019, permitiu compreender as desigualdades na vida das crianças com menos de 5 anos tem ligação em diversas áreas. No Brasil enfrentamos dilemas que são maiores em algumas regiões. As crianças da região Norte foram as que tiveram menor acesso ao esgotamento sanitário. A região Norte foi a que as crianças tiveram menos acesso à água. Na região Nordeste as crianças tiveram os menores índices de coleta de lixo na residência. O acesso à energia elétrica foi parecido em todas as regiões, em torno de 99,9%. Um enorme desafio é a insegurança alimentar das crianças, pois, em 2019 um pouco mais da metade das crianças menores de 5 anos estavam em segurança alimentar (52,9%) e, as regiões com os piores índices foram Norte e Nordeste. Ao verificar a raça das crianças viu-se que as crianças pretas tinham os piores índices de insegurança alimentar e as crianças pardas tinham o segundo pior índice. Uma análise da situação econômica permitiu perceber que as regiões com os piores índices foram Centro-Oeste e Norte. Com Kac (2021) verificamos que os piores índices vividos pelas crianças estão nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. As crianças negras são, como demonstrado,

as que mais sofrem com as privações. Pensar a segurança alimentar e a insegurança requer considerar as desigualdades econômicas, sociais, raciais e demográficas.

Levy (2022), ao pensar sobre a desnutrição e sua relação com a hospitalização dos bebês demonstrou que a maior parte das internações de 2018 a 2022 foi de bebês negros. Duas de 3 internações dos bebês eram de bebês negros. A região nordeste foi a que teve as piores taxas.

Outra consideração importante é sobre as crianças que vivem nas ruas e em privação de liberdade. Apesar da dificuldade de dados governamentais, demonstrando a falta de interesse de fazer políticas para estas crianças, elas também sofrem com a privação múltiplas dos direitos. Em estudo sobre crianças com idade de 7 a 18 anos, Rizzini, Vale e Couto (2020) demonstraram que as crianças sofriam diversas violações dos direitos e, 85% dos que estavam em situação de rua eram negros ou pardos e 89% dos que estavam em situação de acolhimento eram negros ou pardos. Muitos não frequentavam a escola e trabalhavam, muitos já sofreram com violência e a metade disse que eles ou a família tinham benefícios sociais.

Com dados do IBGE (2022) percebemos que a situação de vida dos adultos, pois elas refletem na vida das crianças. Dados sobre o trabalho e renda demonstraram que as desigualdades sociais e raciais permanecem. As pessoas pardas, pretas e indígenas são as mais vulneráveis.

Ao verificarmos como as crianças têm tido acesso ou não à educação infantil, também percebemos diferenças sociais. Com dados da Fineduca verificamos que após a criação do Fundeb, as matrículas na creche foram crescendo ao longo dos anos. Um movimento diferente ocorreu na pré-escola devido às oscilações, mas ainda assim, ao verificar índices de 2019 e comparar com o ano de 2007, nota-se o crescimento. O atendimento da rede privada nas creches em 2019 equivalia a 35%, na pré-escola foi 23,1%. A maior parcela da oferta foi pela rede municipal. O índice alto na rede privada, em especial nas creches é devido ao histórico brasileiro de atendimento nas instituições de cunho filantrópico, comunitário e confessional. Há a desigualdade de acesso à educação infantil ao analisar por região brasileira e, as regiões com os piores índices são Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em todos os estados as menores taxas de atendimento são para as crianças negras, as crianças da área rural têm menos acesso que as do centro urbano e as crianças mais pobres tem muito menos acesso que as crianças mais ricas, demonstrando assim diferenças

de raça, renda e região. No Brasil ainda há a dificuldade de cumprir as modestas metas do Plano Nacional de Educação que são de atendimento da creche em 50% e universalização da pré-escola.

Em meio à sociedade na qual muitas crianças têm sofrido com a privação múltiplas dos direitos, torna-se importante pensar sobre o fundo público, em especial o da educação – por ser o foco da pesquisa-, pois é o seu uso em proporções da real necessidade e nas instituições públicas que poderá modificar a situação. Na presente tese consideramos como recorte o Fundeb devido à sua relevância em âmbito nacional e percebemos as disputas no Estado em sentido ampliado, na sociedade civil e política.

Com Lula da Silva na presidência (2003 – 2011), em um contexto marcado pela hegemonia do sistema de acumulação neoliberal, por contrarreformas e pelo transformismo, vivemos momentos de contradições. Na disputa pelo fundo público da educação, a classe trabalhadora conseguiu importantes conquistas como a participação da Educação Infantil no Fundeb, entretanto, setores privatistas conseguiram a permanência da possibilidade de repasse de verba pública para as instituições privadas. Com Dilma Rousseff, os blocos no poder tiveram ações parecidas com o governo Lula, principalmente no primeiro mandato. Maiores conflitos ocorreram no segundo mandato. No campo educacional, diversas políticas permaneceram com o envio da verba pública para o setor público e privado.

Com golpe que retirou Dilma e colocou Michel Temer na presidência, o neoliberalismo se aprofundou com medidas que atingiram profunda e negativamente o gasto com políticas sociais como a Emenda Constitucional nº 95 de 2016. Tensões na sociedade civil e política permaneceram. Movimentos sociais e setores privatistas passaram ao longo dos anos disputando a verba pública a ser enviada para o Fundeb. Com Bolsonaro na presidência, foram vividas mudanças nas correlações de força que promoveram conflitos na própria classe dominante. Havia núcleo ideológico que dentre as diversas defesas era pela ditadura, havia representantes de militares em cargos governamentais, apoio de religiosos e um caminho em defesa de vouchers e privatização da educação infantil. Com o bloco no poder havia perspectiva ultraliberal ao mesmo tempo em que conflitava com o núcleo ideológico com fundamentações religiosas. Neste mesmo contexto, movimentos sociais a favor do povo se mobilizaram para a construção do novo Fundeb e conseguiram, com muita luta, que se tornasse

permanente através da Emenda Constitucional em 2020 e regulamentação em lei. Entretanto, prevaleceu a proposição de envio de verba pública do Fundeb para instituições privadas sem fins lucrativos. Esta possibilidade de repasse fragiliza o setor público e prejudica a responsabilização do Estado para a oferta da educação com qualidade. Com Souza (2021), percebemos que a construção do Fundeb considerou não só as reivindicações dos trabalhadores, mas também os desejos da classe dominante.

Na pesquisa da Fineduca (2021), com dados de 2008 a 2019, verifica-se que no contexto brasileiro as matrículas nas creches municipais foram maiores ao longo dos anos em relação às matrículas nas instituições privadas. Ainda assim, as instituições conveniadas e não conveniadas tiveram crescimento. Ao verificar como ocorre em cada região geográfica, tornou-se evidente a diversidade na oferta e que em alguns estados, especificamente há a privatização da oferta através de conveniamentos. Em relação à pré-escola, a nível nacional houve redução da oferta nas instituições conveniadas e aumento nas privadas sem convênio. Entretanto, com cada estado ocorreu de modo diferente, tendo a ampliação das matrículas nas instituições conveniadas em alguns e a redução em outros.

Estudos como de Montano, Peroni e Fernandes (2021) demonstraram que a privatização da educação infantil com verbas do Fundeb também podem ser uma forma de desviar verbas, de pagar os professores com pouca verba, não permite a garantia da qualidade da educação e pode promover a precarização do atendimento.

Para Nunes e Falciano (2022) e Fineduca (2021), há a necessidade de ampliar os investimentos financeiros para haver a oferta da educação infantil pública e com qualidade. A verba pública deve ser investida nas instituições públicas para diminuir as desigualdades. Para Nunes e Falciano (2022), são as instituições públicas que possuem compromissos com os seres de direito e não o compromisso econômico como existe no setor privado. Para otimizar o envio das verbas, Nunes e Falciano (2022) e a Fineduca (2021) apontam para a necessidade de pensar o Custo Aluno-Qualidade e em qual é a prioridade para o uso da verba pública. Além disso, a participação da união deve ser pensada de um modo eficaz, pois nos últimos anos o governo federal diminuiu o investimento financeiro na educação infantil, ao invés de ampliar.

Para que efetivamente haja a universalização da educação infantil e para haver a educação de qualidade para todos, torna-se fundamental que o governo possa ouvir e atender pesquisadores e as reivindicações dos movimentos sociais que historicamente lutaram contra as desigualdades.

Em suma, no período republicano dois problemas perduram no Brasil desde o século XIX: a falta de recursos e descontinuidade das políticas. O acesso à Educação Infantil está longe de ser universalizado e contemporaneamente ainda vivemos com práticas assistencialistas em algumas instituições e alocação de verbas públicas em instituições privadas como no passado. Crianças negras e pobres são as que mais sofrem com as privações múltiplas dos direitos. Apesar de termos avançado com a Constituição de 1988 e com o ECA afirmando que a Educação Infantil é parte da educação básica e direito de todas as crianças, com percentuais fixos para investimento financeiro nas escolas, com o reconhecimento que a criança é um ser de direitos, vivemos o desafio de universalização de instituições educativas que propiciem a educação omnilateral e possibilitem a integração das crianças com suas famílias e a comunidade. Isso requer a reflexão sobre os privilégios existentes, sobre o fundo público que garante privilégios e a clareza sobre a situação das crianças pobres e negras ao longo da história. Consideramos que precisa haver a construção nos documentos oficiais dos preceitos antirracistas que auxiliarão no investimento financeiro público para o setor público e em proposições intersetoriais que efetivamente garantam nas relações sociais os direitos de todos os cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS PARA A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTRATÉGIAS DE LUTA PARA A EMANCIPAÇÃO DA INFÂNCIA

Um dos grandes desafios para haver a universalização da educação infantil é a garantia de financiamento previsto em lei de acordo com as reais necessidades de expansão e melhoria das instalações das unidades de EI, justa remuneração dos trabalhadores do setor, assim como políticas sociais integradas que possam romper com as abissais desigualdades sociais das crianças e seus familiares. Somente dessa forma, todas as crianças poderão ter acesso à educação pública, laica, com o desenvolvimento integral e qualidade socialmente referenciada. É preciso equacionar corretamente as disjunções entre as faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, assim como tornar mais orgânicos, coesos e coerentes, os nexos dos níveis de toda educação básica. Isso significa reexaminar o pacto federativo, as responsabilidades orçamentárias a serem compartilhadas, para assegurar a real universalização de toda educação básica. Pensar o financiamento para a educação infantil não é apenas uma questão técnica envolta na neutralidade. A arrecadação e uso do fundo público estão imersos na luta de classes. Na sociedade capitalista dependente que tem o racismo estrutural permeando a sociabilidade, o modo pelo qual as políticas públicas, as relações econômicas e o direito foram constituídos ao longo da história, devem ser percebidos de modo relacional.

Desde o período colonial, nosso país esteve imerso em relações capitalistas e racistas e as pessoas negras foram as que mais sofreram. Até a contemporaneidade, mesmo com a abolição da escravidão na área jurídica, vivemos em uma sociedade hierarquizada, com a perpetuação de privilégios. As crianças já nascem com estas marcas sociais que têm permanecido, mesmo com algumas transformações.

Nas épocas colonial e imperial, as crianças negras foram tratadas como mercadorias e foram escravizadas em um processo de desumanização. A ideia de infância foi diferenciada de acordo com a classe social e sua raça. As poucas instituições existentes que atendiam as crianças negras e pobres eram em sua maioria privadas que recebiam verba pública. Cabe destacar que, desde o período colonial, havia a apropriação da verba pública por parte da elite para seu benefício e, o

investimento em instituições privadas que atendiam as crianças também estavam neste contexto.

Na época colonial, havia o intuito de moralizar as crianças e, mesmo quando os jardins de infância começaram a aparecer no século XIX com a perspectiva educativa, esta nova concepção não foi para as crianças negras e pobres. Para estas, quando tinham acesso, as perspectivas adotadas nas instituições eram assistencialistas e higienistas, voltadas para a reprodução do trabalho manual. Internatos e instituições parecidas eram os que mais recebiam crianças pobres e negras. A formação intelectual era reservada para a classe dominante e, muitos destes que eram educados por Jesuítas viviam em instituições que recebiam subsídios do governo. A verba pública foi usada para atender classes sociais diferentes com perspectivas específicas de classe. As primeiras constituições excluíram negros dos diversos direitos proclamados para a classe dominante, dentre eles a educação. Isto demonstra como os direitos foram elaborados em meio à luta de classes e como neste contexto houve a prevalência das perspectivas e privilégios da classe dominante. Apesar disso, muitos negros resistiram e construíram processos educativos próprios.

Com o período republicano, as tensões acerca do uso do fundo público para a instituições que atendiam as crianças pequenas prevaleceram, pois a sociedade continuou marcada por privilégios e hierarquia em meio a lutas de classes. O Estado, envolto na ideologia de neutralidade e na ideia de unidade da nação, teve ações políticas, sociais e econômicas a favor da classe dominante. Esta continuou utilizando o fundo público para seu benefício. O Estado brasileiro vem sendo essencial para a manutenção da sociabilidade capitalista.

A busca por maior controle sobre as pessoas se deu na época republicana e as instituições escolares passaram a ter mais importância. Com políticas descontínuas e o discurso de falta de recursos, ao longo do tempo negros e pobres vem sendo excluídos. Se nas primeiras constituições da República eles não eram contemplados, com a Constituição de 1988 há uma perspectiva de universalidade que ainda não vigora nas relações sociais.

Ainda no período republicano, muitas crianças negras viveram como escravas, sem políticas públicas para que sua situação de vida e de seus familiares pudesse ser modificada. Quando algumas crianças ingressavam em instituições, era com a

intenção de moldar. Algumas crianças negras e pobres eram enclausuradas como uma política de Estado.

Com a marca histórica de subvenção do Estado para instituições privadas que atendiam crianças pequenas negras e pobres na perspectiva assistencialista e higienista, no princípio do século XX, movimentos sociais fortaleceram a concepção de que o governo deveria ser responsável pelo atendimento das crianças.

A eugenia fez parte de políticas estatais e isto ocorreu no contexto do golpe que colocou Getúlio Vargas. Dentre as diversas vivências, havia a propagação da ideologia de que as pessoas consideradas “inferiores” poderiam evoluir com a mistura das raças e com a educação. Alguns departamentos foram criados no século XX para tratar das crianças, mas ainda assim com a mistura das parcerias pública e privada e sem autonomia, sendo vinculados a outros focos – como a saúde, por exemplo.

Mesmo com a ampliação lenta do atendimento às crianças, havia a permanência do uso das verbas públicas nas instituições privadas e com perspectiva diferenciada para cada criança. Entre parcos investimentos e descontinuidades, com a Ditadura civil militar de 1964 houve a redução drástica do investimento na educação. Com influência de organismos internacionais, propostas que necessitavam de poucos recursos e assistencialistas se fortaleceram em âmbito federal, mas encontraram resistência com movimentos sociais e gestores de estados e municípios comprometidos com a perspectiva educativa da creche e pré-escola.

Importantes transformações foram vividas com o fim da ditadura civil militar. A Constituição Federal de 1988 foi elaborada com participação da sociedade civil e política no contexto de busca pela afirmação da democracia. Conquistas sociais tornaram-se presentes para todos os cidadãos, sem distinções, na perspectiva universalista. Dentre os marcos da CF de 1988, a educação infantil foi considerada parte do sistema de educação, passou a ser reconhecida nas verbas para a educação, tornou-se a primeira etapa da educação básica, dever do Estado e direito de todas as crianças. O reconhecimento da EI também veio atrelado ao compromisso do Estado no que tange aos investimentos financeiros, entretanto, a possibilidade do uso do erário para instituições conveniadas privadas permaneceu. Em anos posteriores, a LDB de 1996 e o ECA de 1990 também foram essenciais na demarcação da criança como ser direito. Em meio a disputas, com a aprovação do Fundeb em 2006 e o Fundeb permanente de 2020 toda a educação infantil foi contemplada, mas ainda

estamos distantes da universalização e o fundo público tem sido disputado por setores privatistas. No Governo do presidente Lula tivemos avanços nas políticas em meio a contradições. Com Dilma houve a permanência e criação de políticas com verba pública para o setor privado. Com Temer, o neoliberalismo foi ampliado e houve a diminuição de investimentos nas políticas sociais. No Governo Bolsonaro, assim como nos períodos ditatoriais anteriores, o investimento na educação infantil diminuiu em grandes proporções.

Apesar das conquistas, dilemas estruturais permanecem em nosso país. A lógica do financiamento público com poucos recursos e do envio de verbas para o setor privado, tem mantido as desigualdades e privilégios. As crianças negras e pobres são as que mais sofrem com as múltiplas violações dos direitos, enquanto grande parte do fundo público tem sido apropriado pela classe dominante. O direito à educação infantil é um dos muitos que estão sendo negados. Há a necessidade urgente da ampliação do uso do fundo público para as crianças que historicamente foram desumanizadas, escravizadas e excluídas das perspectivas do direito. Na sociedade classista e racista que vivemos, grande parte das crianças negras e pobres, mesmo ao serem contempladas nos últimos marcos legais, não vivem os direitos em seu cotidiano que é marcado por violências e privações. Os direitos dos subalternos têm sido permeados pela força de interesses privados. Nos documentos oficiais precisa estar claro quais crianças são o foco das nossas reflexões e quais precisam ter prioridade nas políticas públicas.

A reparação histórica é urgente, com correção das desvantagens, com verba pública direcionada aos historicamente excluídos e para as instituições públicas. O tratamento perverso com o povo negro precisa ser corrigido através de políticas públicas que combatam as desigualdades que são sociais e raciais. Por isso é fundamental pensar a arrecadação e o uso do fundo público considerando a luta de classes e a nossa perspectiva antirracista. O financiamento para a educação infantil deve ser prioridade não só em relação ao acesso à educação infantil com qualidade socialmente referenciada, mas também em relação a todas as privações que historicamente o povo negro tem vivido, por isso, a solução deve ser pensada pelos movimentos sociais de forma intersetorial.

O capitalismo e o racismo são fundados na desigualdade. O Estado tem assumido seu papel de mantenedor de privilégios. Para que todos possam viver de

forma justa e igualitária, há a necessidade de lutarmos por uma outra sociedade, em que todos possam ter acesso aos bens simbólicos e materiais. Enquanto isto não ocorre, a união da classe trabalhadora é necessária nas lutas existentes na sociedade civil e política, em busca de uma nova hegemonia antirracista e anticapitalista.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Direito das crianças, quais crianças? In: SARMENTO, Manoel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins (Org.). **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras**. Goiânia: Cânone Editorial, 2020.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese (Doutorado), Niterói, 2004. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/tese-algebaile-eveline-pdf-free.html>

ALMEIDA, Ordália Alves. Políticas intersetoriais na defesa dos direitos das crianças: o papel da Rede Nacional da Primeira Infância/RNPI. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins (Org.). **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras**. Goiânia: Cânone Editorial, 2020.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ALVES, Kallyne Kafuri; COCO, Valdete. **Planejamento pedagógico em instituições conveniadas de educação infantil na região sudeste**. In: 13ª Reunião Regional da Anped Sudeste em Campinas, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/1560-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>

ANPED. <https://anped.org.br/> .Site.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato**. ARGUMENTUM, Vitória, v.2, n.2, p. 9 – 15, jul./dez.2010.

ARAÚJO, Ana Lúcia Soares da Conceição. **Centros de Educação Infantil comunitários: contrastes e perspectivas**. 32ª Reunião Nacional da Anped. Caxambu,

2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5877--Int.pdf>

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARIZA, Marília B. A. Vulneráveis e Indomáveis: crianças, trabalho livre e o ocaso da escravidão. In: FREIRE, Jonis; CARULA, Karoline (Org.). **Raça, gênero e classe: trabalhadores(as) livres e escravizados(as) no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2020.

Auditoria Cidadã da Dívida. **Quem Somos**. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/quem-somos/>

BAPTISTA, Rodrigo. **Comissão discute direcionamento de recursos do Fundeb para ensino privado**. Matéria, Agência Senado, 20/07/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/20/comissao-discute-direcionamento-de-recursos-do-fundeb-para-ensino-privado>

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles; MAGALHÃES, Solange M. O. **Políticas Públicas para a Educação Infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social**. 28ª Reunião Nacional da Anped. Caxambu, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.113929989.300316801.1617896641-1010027973.1617896641

BEHRING, Elaine. Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: SALVADOR, Evilasio; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de L. de. **Crise do capital e fundo público: implicações para o trabalho, os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2019.

BOSCHETTI, Ivanete. Crítica Marxista do Estado Social e dos Direitos no capitalismo contemporâneo. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de L. de L. (orgs.). **Marxismo, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRANDÃO, Isabel Cristina. **Políticas públicas em Educação Infantil**. In: 27ª Reunião Nacional da Anped. Caxambu, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t072.pdf>.

BRASIL. **Anteprojeto da Lei de Regulamentação do FUNDEB**. 2ª Versão. Novembro, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/plfundeb.pdf>

_____. Congresso. Câmara dos deputados. **Efeitos da Reforma da Previdência (EC nº 103/2019) na regra do teto (EC nº 95/2016)**: proposta de ajuste metodológico no cômputo dos limites. Brasília, 2020. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2020/estudo-tecnico_35_conof_cd_previdencia-e-teto-gastos Acesso em jun. 2020.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm

BRASIL. Constituição política do Império do Brasil. Março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

_____. **Lei nº 601**, de 18 de setembro de 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

_____. **Lei nº 9.394** 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

_____. **Medida Provisória nº 1.061** de 9 de agosto de 2021 que institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. Brasília, 10 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.061-de-9-de-agosto-de-2021-337251007>

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87 – 128, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?lang=pt&format=pdf>

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. **A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”**. In: 38ª Reunião Nacional da Anped. São Luis, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1114.pdf

CAMPOS, Roselane Fátima. **A Educação Infantil no contexto pós-reforma: Institucionalização e regulação no Brasil e Argentina**. In: 32ª Reunião Nacional da Anped. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5895--Int.pdf>

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **“Caos calmo”**: (In)constâncias no cenário da Política de Educação Infantil Brasileira. In: 35ª Reunião Nacional da Anped. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em:

http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2512_int.pdf

CARVALHO, Leila lobo de; MORORÓ, Leila Pio. **O Proinfância e as alterações na expansão de matrículas de educação**. In: 24ª Reunião Regional da Anped em João Pessoa, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4075-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **O Proinfância no Maranhão**: análise dos recursos transferidos para os municípios maranhenses no período de 2007 e 2017. In: 24ª Reunião Regional da Anped em João Pessoa, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4021-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. **Carta Proposta da Coalizão Negra Por Direitos**. Site. Disponível em: <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/sobre/>

COELHO, Rita de Cássia; BARRETO, Ângela Rabelo. **Financiamento da Educação Infantil**: perspectivas em debate. Brasília: UNESCO, 2004.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORSINO, Patrícia (Org). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

COSTA, Wendell Rodrigues. Instruir e trabalhar: a sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco e o Liceu de Artes e Ofícios (1841-1880). **Revista Linhas, Florianópolis**, v. 14, n27, jul./dez. 2013. P. 253 – 280. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723814272013253/2821> Acesso em 6 de jun. de 2021.

COUTINHO, Angela Scalabrin; SIQUEIRA, Romilson Martins; CAMPOS, Rosânia. **Voucher na Educação Infantil e a precarização da política de acesso.** Anped, 07 de jun. de 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/voucher-na-educacao-infantil-e-precarizacao-da-politica-de-acesso-gt-07#:~:text=%C3%89tica%20na%20Pesquisa-,Voucher%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20a,pol%C3%ADtica%20de%20acesso%20%7C%20GT%2007&text=A%20defesa%20da%20pol%C3%ADtica%20de,alternativa%20%C3%A0%20mitiga%C3%A7%C3%A3o%20das%20desigualdades>.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; OLIVEIRA, Bruno de Sousa. **A expansão da Educação Infantil em Fortaleza no período 2010-2016.** In: 24ª Reunião Regional da Anped em João Pessoa, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4058-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

DANIEL, Ana Paula Guimarães. **Políticas educacionais, Educação Infantil e Educação Física: conexões e revisão de literatura.** In: 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste em Uberlândia, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/8476-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

FALCIANO, Bruno Tovar; NUNES, Maria Fernanda Rezende; SANTOS, Edson Cordeiro. Dez anos do Proinfância: efeitos de uma política pública de indução. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 254 – 278, jan./abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312019000100254&lng=pt&nrm=iso

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FAVERO, Leonor Lopes. **Heranças** – A educação no Brasil Colônia. ANPOLL, n.8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1968.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1976.

_____. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Carla Cecília Campos; FAGUNDES, Gustavo Gonçalves. Dialética da questão social e a unidade de classe, gênero e raça. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 42, p. 62 – 76, jul./dez. 2021.

FILHO, Alfredo Saad. Neoliberalismo: Uma análise marxista. **Marx e o Marxismo**, v.3, n. 4, jan/jun 2015. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/96>

FINEDUCA, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. **A política de Educação Infantil no Brasil: das garantias legais ao financiamento do atendimento público**. Nota técnica. São Paulo, 2021. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/20210611_NT_Fineduca_EI.pdf

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A construção do direito à Educação Infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, nº24, mai/ago de 2017.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. A qualidade da/na Educação Infantil: da efetivação do direito no contexto da escola. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

Disponível em:
https://www.amnoroeste.org.br/uploads/1535/arquivos/1596094_Para_Pensar_a_Docencia_na_Educacao_Infantil_E_BOOK.pdf#page=268

FREITSCHÉ, Simone. **A direção da educação infantil**: contradições da gestão democrática. In: 12ª Reunião Regional da Anped Sul em Porto Alegre, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2444-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o Fundeb**. Site. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>

GALINDO, Jussara. **Roda dos expostos**. Verbete. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger (orgs.). **História da vida privada** – Vol. 3: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

GERALDO, Débora Sabina da Silva. **Exposição “Máquinas Poéticas” no Museu Casa do Pontal**: Semióforos em tensões. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/14364>.

GERALDO, Débora Sabina da Silva. **Formação continuada dos professores**: análise da agenda do “Todos pela Educação” e de sua atuação como forma de partido. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3770947.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre as sombras e luzes. In:

GOMES, A. de C.; PANDOLFI, D; ALBERTI, V. **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/CPDOC, 2002, p. 385 – 443)

GOMES, Jodete Bayer. Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: Uma luta contínua, uma política descontínua. In: **31ª Reunião Nacional da Anped**. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4332--Int.pdf>

GONZAGA, Elizete Tavares de; ÁVILA, Mário Lúcio de. Atores, interesses e desafios na formulação do FUNDEB. **Cadernos do FNDE**, Brasília, v. 1, n. 1, jan-junh, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/publicacoes/index.php/cadernosFNDE/article/view/7/4>

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** - Volume 2. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Cadernos do cárcere** - Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos - 1916-1935**. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS. **Mapeamento da inserção do setor privado nas redes estaduais de educação (2005 – 2015)**. Disponível em: https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao_2005_2015.

GUEDES, Aline. Retorno do Brasil ao Mapa da Fome da ONU preocupa senadores e estudiosos. **Agência Senado**. Publicado em 14/10/2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos#:~:text=Em%202022%2C%20o%20Segundo%20Inqu%C3%A9rito,brasil%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20fome>.

Guedes quer criar voucher de matrícula em creches para crianças mais pobres: Segundo o ministro da economia, investimento público precisa se concentrar na infância. **O Globo**, 18 de dez. de 2019, Seção Economia. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Economia/noticia/2019/12/guedes-quer-criar-voucher-de-matricula-em-creches-para-criancas-mais-pobres.html>.

HOEVELER, Rejane Carolina. Aparelho privado de hegemonia (APH) e pesquisa histórica. **Colóquio Internacional Antonio Gramsci**. São Paulo, Unicamp, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0BwD7_494xHN2SnMzczNUcHRJQkE/view?resourcekey=0-ihxkQmxaVz1HkWO6Nallbg

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

_____. **Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62.5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012**. Notícia, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>.

_____. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Informativo, 2022, 2ª edição. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf

_____. **Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016 – 2019**. PNAD Contínua. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/198utricao198cao/livros/liv101777_informativo.pdf.

KAC, Gilberto (Org.). Características sociodemográficas: aspectos demográficos, socioeconômicos e de insegurança alimentar 2: **ENANI 2019**. Documento eletrônico. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2021. (104 p.). Disponível em: <https://enani.nutricao.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/09/Relatorio2-2.pdf>. Acesso em 21.10.2022.

KOFLER, Leo. **História e dialética**: estudos sobre a metodologia da dialética marxista. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro, Consequência, 2018.

_____. **Reforma do Estado**: o privado contra o público. Trabalho, Educação e Saúde, 1 (2): p. 203-228, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhPwHSQNc99GT6kjdCNDC/?lang=pt&format=pdf>

_____. **Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira**: em prol da frente democrática. Educ. Soc., Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZZSL6ddgp5mDHZ9S4kJkYC/?lang=pt&format=pdf>

_____. Roberto Leher: o orçamento das universidades federais e a perigosa combinação de neoliberalismo e neofascismo. **Esquerda online**, 2021. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2021/06/29/roberto-leher-o-orcamento-das-universidades-federais-e-a-perigosa-combinacao-de-neoliberalismo-e-neofascismo/>.

LEVY, Bel. Em 2021, o número de hospitalizações de bebês menores de um ano por desnutrição foi o maior dos últimos 13 anos. **Fiocruz**, 2022. Acesso em 28/10/2022. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/content/em-2021-o-numero-hospitalizacoes-de-bebes-menores-de-um-ano-por-desnutricao-foi-o-maior-dos>

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Capitalismo Dependente e “Reforma Universitária Consentida”**: A contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/256/CAPITALISMO%20DEPENDENTE>

NTE%20E%20REFORMA%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20CONSENTIDA%20-%20A%20CONTRIBUI%C3%87%C3%83O%20DE%20FLORESTAN%20FERNANDES%20PARA%20A%20SUPERA%C3%87%C3%83O%20DOS%20DILEMAS%20EDUCACIONAIS%20BRASILEIROS.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

LIMA, Kátia Regina de Souza (Org). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e Educação Brasileira**: Diálogos com Florestan Fernandes. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

_____. **Desafios éticos e políticos da luta de classes e o mito da democracia racial em Florestan Fernandes**. Florianópolis: Revista Katálysis, v. 20, n. 3, p. 353 – 362, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n3p353>.

LIMA, Maria Carmem Bezerra; LIMA, Carmen Lúcia de Sousa; FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. A política de financiamento da educação infantil e a incidência dos movimentos sociais. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 17. Abril de 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/78940>

LOMBARDI, José Claudinei. Trabalho e Educação Infantil em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 39, p. 136 – 152, set. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Itacir Marques da. Sobre Arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya A. P. de. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. A Política de acesso à Educação Infantil em municípios paraibanos. IN: **24ª Reunião Regional da Anped em João Pessoa**, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4062-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; Rodrigues, Alan Ferreira. A política de educação infantil em municípios paraibanos. **Anais III Congresso Internacional de Educação Inclusiva** - II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA9_ID186_10082018111252.pdf.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MEDEIROS, Clayton Gomes; RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. A educação infantil e o ranço do assistencialismo. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernosdireito/article/view/3034>.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Revista Marx e o Marxismo**, v.2, n. 2, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/35>.

MIEIB, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Nota do MIEIB em defesa da manutenção inquestionável da creche no Fundeb**. 2018. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/12/POSICIONAMENTO-MIEIB-SOBRE-O-FUNDEB-VF-DEZ-2018.pdf>

MONTANO, Monique Robain; PERONI, Vera Maria Vidal; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. O Processo de Privatização da Educação Infantil no Âmbito do Fundeb. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n.28, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/113825>

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: Processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, M. L.; CAMPOS, M. M.; COELHO, R. de C. de. F. As políticas e a gestão da educação infantil. Entrevista. **Retratos da escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201 – 2014, jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/6/170>.

NAZARIO, Roseli. Revista eletrônica Zero a Seis, nº 22. Jun./Dez. 2010. Resenha do livro: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2010n22p121/15090>.

NUNES, Deise Gonçalves. **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil: a construção de uma identidade cultural e política**. In: 33ª Reunião Nacional da Anpedem Caxambu, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6045--Int.pdf>

NUNES, M.F.R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO/ Ministério da Educação, 2011.

NUNES, Maria Fernanda; FALCIANO, Bruno Tovar. **Qual é o valor de uma educação infantil de qualidade?** Scielo, 2022. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vEuE4b-78wMJ:https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/3632/6726/7022&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação infantil**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil> Acesso em junho de 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2010.

PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PEREIRA, Soeli Terezinha. **O direito à Educação Infantil**: da invisibilidade das crianças bem pequenas ao desafio da efetivação do direito à creche em contextos de pobreza. In: 21ª Reunião Regional da Anped Sul em Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_SOELI-TEREZINHA-PEREIRA.pdf

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

REBOLÇAS et al. Ethnoracial inequalities and child mortality in Brazil: a nationwide longitudinal study of 19 million newborn babies. **THE LANCET**, v. 10, October 2022. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(22\)00333-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(22)00333-3/fulltext).

RIBEIRO, Rosana. A implementação do Programa Mais Infância em Niterói: Problematizando a Política Pública de Expansão da Educação Infantil (2013-2016). IN: **13ª Reunião Regional da Anped Sudeste em Campinas**, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/1948-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra F. M. (Org). **Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 2000.

RIZZINI, Irma; RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

RIZZINI, Irene; VALE, Juliana Batistuta; COUTO, Renata Mena Brasil do. **Perfil amostral de crianças e adolescentes em situação de rua e acolhimento institucional no Brasil**. Rio de Janeiro: CIESPI, 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, vol. 14, N.1 (40), Jan/abr. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SADER, Emir. **Estado e política em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SALVADOR, Evilasio; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de L. de. **Crise do capital e fundo público**: implicações para o trabalho, os direitos e a política social. São Paulo: Cortez, 2019.

SALVADOR, Evilasio...[et al.]. **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Joedson Brito dos; JÚNIOR, Luiz de Sousa. Educação Infantil: 20 anos da primeira etapa da Educação Básica e os desafios do Financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, nº24, mai/ago de 2017

SANTOS, J. B.; JÚNIOR, L. de S. O Financiamento da Educação Infantil após 30 anos da Constituição Federal de 1988: avanços, contradições e desafios. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.7, n. 2, p. 263 – 288, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47037/25509>

SANTOS, Luasses G. dos. **O Interesse público sob a crítica da teoria crítica**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

SANTOS, Natália Lopes dos. Creche e negritude: onde estão os bebês negros? In: **III COPENE SUDESTE**: Vidas negras importam, afirmação de direitos das populações negras e indígenas e fortalecimento da luta antirracista, 2019, Vitória. Anais, Vitória, 2019. Disponível em: https://www.copenesudeste2019.abpn.org.br/resources/anais/14/copenesudeste19/1563235699_ARQUIVO_401c5cbcd3afea323cfa6736c771c6ec.pdf.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SERRA, José. **Projeto de Lei nº 2.426**, de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para autorizar a instituição de programa de auxílio financeiro para famílias de baixa renda que não conseguirem matricular crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos de educação infantil, bem como para tornar obrigatória a divulgação de lista de espera de interessados em vagas nesses estabelecimentos. Brasília, Senado Federal, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node013InpbovmI5l0gv3lzrsa8i7a12246470.node0?codteor=2177938&filename=Parecer-CE-30-05-2022.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva. Rede de Políticas Públicas na Educação Infantil. In: **37ª Reunião Nacional da Anped em Florianópolis**, 2015 Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4478.pdf>

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; BRAGA, Carolini Koeddermann. Educação Infantil: direito ou mercadoria. In: **13ª Reunião Regional da Anped Sul em Blumenau**, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5921-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

SILVEIRA, A. D.; PEREIRA, S. T. A Ação Brasil Carinhoso como estratégia de expansão da oferta e redução da desigualdade educacional na creche. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v.5, n.11, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67578/38750>

SOUZA, Fábio Araújo. **Os novos e velhos problemas do “Novo Fundeb”**: análise da Emenda Constitucional 108/2020. *Vértices* (Campos dos Goitacazes), v. 23, n. 3, p. 788 – 802, 2021. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15888/13568>.

TEIXEIRA, Gabriela; MESSIAS, Letícia. Primeira infância na rua: as vidas ignoradas pela estatística. **NEXO**, 20 de jan. de 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/reportagem/2022/01/20/Primeira-inf%C3%A2ncia-na-rua-as-vidas-ignoradas-pela-estat%C3%ADstica>.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Posicionamento da Undime**: A importância da creche como etapa da educação básica. Brasília, 2018. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpd43e5i_5b451fcfb8895.pdf.

_____. **“Fundeb pra Valer!” faz ato com fraldas pintadas e fala em audiência pública na Câmara**. Publicado em 13 de março de 2007. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/fundeb-para-valer-faz-ato-com-fraldas-pintadas-e-fala-em-audiencia-publica-na-camara>.

WELLEN, Henrique. Igualdade abstrata e desigualdade econômica: da equivalência da circulação à não equivalência da produção. In: SALVADOR, Evilasio; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de L. de. **Crise do capital e fundo público**: implicações para o trabalho, os direitos e a política social. São Paulo: Cortez, 2019.

XAVIER, L. N. **O campo educacional**: entre a prática social e a legitimidade científica. Educação e Filosofia, nº 11, vol. 21 e 22, jun./ jul./dez. 1997.

ANEXO A - ESTADO DO CONHECIMENTO NA ÍNTEGRA, TENDO COMO REFERÊNCIA AS PRODUÇÕES DA ANPED

Realizamos o estado do conhecimento no site da Anped, mais especificamente no GT 07 “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, com o objetivo de mapear a produção relacionada aos seguintes descritores: financiamento, financeirização e parceria público-privada. A coleta de dados foi realizada em todos os trabalhos completos das reuniões nacionais e regionais disponíveis no meio virtual. Algumas dificuldades foram encontradas: falta de link dos trabalhos das primeiras reuniões nacionais - do número 1 até o 22; mensagem de erro ao clicar em “Publicações” da 12ª Reunião Regional da Anped Sudeste, pois elas não aparecem em “Cadernos de anais”.

Inicialmente, foram lidos resumos e palavras-chave de todos os trabalhos. Quando víamos alguma temática ampla que poderia tratar dos descritores no decorrer do texto - mas que não deixava de modo claro no título, resumo e palavra-chave - os textos foram lidos na íntegra. Posteriormente, houve a sistematização do conhecimento com a leitura completa dos selecionados. Analisamos todos os trabalhos que incidiam sobre financiamento e parceria público privada e optamos por não fazer um recorte dentro do tema por consideramos ser importante refletir de modo mais aprofundado a produção do conhecimento ao longo dos anos. Em relação à financeirização, não havia produções.

As reflexões estão em sequência cronológica, a fim de observar como os conhecimentos foram elaborados ao longo do tempo, de acordo com as mudanças no contexto histórico e social. Por considerar a relevância da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -Fundeb - com vigência de 2007 a 2021, faremos a análise de modo a compreender como eram as reflexões antes e depois da sua criação. A seguir, a tabela com dados de 2000 a 2006.

TRABALHOS DO GT 7 “EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS” QUE INCIDEM SOBRE FINANCIAMENTO E PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA						
QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS NOS ANOS PESQUISADOS						
2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
				1	1	

Dados trabalhados pelo autor. Fonte: Anped/2021

Com a tabela acima poderemos perceber que, nos 7 anos anteriores à vigência do Fundeb, foram encontrados apenas dois trabalhos nos encontros nacionais.

Brandão (2004) reflete sobre Políticas Públicas de Educação Infantil tendo como data inicial o ano de 1996, devido à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -Lei 9394/96 - que tornou obrigatória a oferta pelo Estado da Educação Infantil e a coloca como primeira etapa da educação básica. O estudo se deu em Belo Horizonte, Minas Gerais e Vitória da Conquista.

Através da análise documental e realização de entrevistas, destacou alguns temas e, dentre eles, “Fundef e financiamento da Educação Infantil”. Em meio a reflexões sobre políticas neoliberais da década de 90 e descentralização das políticas estatais com a responsabilização dos municípios pela oferta da Educação Infantil, há a crítica sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Este não incluiu a Educação Infantil para receber recursos:

A maior crítica a essa política de financiamento é o fato de privilegiar o Ensino Fundamental, dificultando investimentos nas outras etapas da Educação Básica, especialmente, a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos. Não podemos negar que o Fundef gerou uma grande expansão do Ensino Fundamental no país, mas, por outro lado, provocou insatisfação dos governos municipais, que reclamam da insuficiência do valor destinado para atender à demanda dos sistemas municipais de ensino. (BRANDÃO, 2004, p. 5)

A autora também trata da pressão de organismos multilaterais para haver a existência do Fundef, em especial o Banco Mundial, para otimizar o capital humano. A compreensão da necessidade de ampliação de recursos para a Educação Infantil

fez-se presente na análise da autora, com a consideração das reflexões sobre a necessidade de ter um fundo para toda Educação Básica:

A pesquisa indica a necessidade de maior investimento na Educação Infantil tanto por parte dos municípios, como Estados e União. Em nível nacional, tem sido discutida a proposta de criação do Fundo da Educação Básica, como uma alternativa para melhorar os investimentos na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. (BRANDÃO, 2004, p.13)

Brandão (2004), dentre outros temas, nos permite refletir sobre a importância do financiamento para haver a ampliação da oferta da educação infantil. Também destaca que há a influência dos anseios econômicos na valorização de algumas etapas de ensino específicas, há presença de profissionais sem uma política específica para contratar professores a fim de ter pouco gasto com salários, além dos convênios realizados com instituições que já atendiam crianças com idade de zero a seis anos – sem a ampliação efetiva de vagas.

A publicação de Barbosa, Alves, Martins e Magalhães (2005) tem como método a dialética para refletir sobre as políticas públicas em Goiânia voltadas para a Educação Infantil. No desenvolvimento de suas reflexões, compreendemos que o Neoliberalismo e a ideia de Estado Mínimo, a teoria do capital humano - que vigorou depois da Segunda Guerra Mundial com mudanças nos modos de produção das sociedades capitalistas-, a influência de organismos internacionais e crises econômicas em diversos países, influenciaram a perspectiva adotada para a educação de crianças pobres brasileiras, como um meio de controle social. Mesmo com a luta de movimentos sociais e algumas conquistas, houve a descentralização das políticas e a expansão das parcerias público-privadas – com o dinheiro público sendo investido nas instituições privadas.

No que tange à problemática do financiamento da Educação Infantil em Goiânia, há a sinalização da dificuldade da oferta na educação básica. “Ao delegar a responsabilidade do financiamento que deveria por princípio ser estatal às instituições/entidades privadas, delineia-se uma das modalidades de privatização da educação” (Ib., p.10). Para que todas as crianças com menos de sete anos possam ingressar na educação infantil, ampliando a oferta, torna-se fundamental “lutar pela garantia de recursos orçamentários específicos para o atendimento da faixa etária de zero a três anos.” (Ib., p. 10) Luta esta que deve envolver os diversos atores sociais, pois a educação é um direito da criança e o Estado tem o dever de ofertar.

Em suma, no período anterior à criação do Fundeb, as duas pesquisas ressaltam a importância de ter um fundo público específico para a Educação Infantil que envolva não só os municípios, mas também outros entes federados. A garantia do direito à Educação Infantil depende da ampliação de recursos financeiros e da reflexão sobre a problemática de investimento público nas instituições privadas em detrimento de oferta de vagas nas instituições públicas. Percebemos também a ampliação dos impasses devido às políticas neoliberais com a ideia do Estado mínimo e a pressão de organismos internacionais para ampliar as vagas na perspectiva de formação do capital humano.

Ao realizar o levantamento de trabalhos a partir de 2007, foram encontrados 18. Destes, 8 nas reuniões nacionais e 10 nas reuniões regionais. A seguir, as tabelas com as informações sobre o foco dos trabalhos e o ano de publicação. Alguns não tinham resumo e palavras-chave, e, alguns que apresentavam, não incidiram sobre financiamento e parceria público-privada nestes tópicos – apenas do decorrer do texto. Portanto, estes também serão considerados, com o destaque apenas em relação aos temas relevantes para a presente pesquisa.

TRABALHOS DO GT 7 “EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS” QUE INCIDEM SOBRE FINANCIAMENTO E PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA						
QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS NOS ANOS PESQUISADOS						
2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1 N	1 N	2 N	1 N		1N	

Dados trabalhados pelo autor. Fonte: Anped/2021

TRABALHOS DO GT 7 “EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS” QUE INCIDEM SOBRE FINANCIAMENTO E PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA							
QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS NOS ANOS PESQUISADOS							
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021

	1N	1 R	1 N	7R		2 R	
--	----	-----	-----	----	--	-----	--

Dados trabalhados pelo autor. Fonte: Anped/2021

Vieira (2007), ao refletir sobre as crianças de 0 a 6 anos na legislação de educação, faz o recorte da pesquisa no século XX em Minas Gerais. Para contextualizar a problemática, tece considerações sobre a oferta de educação infantil nos últimos 30 anos com tensões em relação ao direcionamento dos recursos dos entes federados. Através de parcerias com instituições filantrópicas e comunitárias, havia a oferta de educação infantil:

Instituiu a modalidade de financiamento que privilegiou o convênio – repasse de recursos públicos para tais entidades não governamentais, desde 1977, onde se destacou o “Projeto Casulo”, implantado nacionalmente pela antiga Legião Brasileira de Assistência. (Ib., p.2)

O governo de Minas Gerais, durante o século XX ampliou o acesso das crianças na pré-escola, principalmente depois da década de 70. Os investimentos públicos foram por muito tempo usufruídos pela classe dominante. Posteriormente foram criados programas com a perspectiva compensatória.

[...] jardins de infância públicos acolhiam sobretudo crianças de classes altas e médias, o ensino pré-escolar pretendia atingir, a partir desse momento, as crianças dos meios populares, através de programas de educação compensatória, por indução do governo federal, seguindo conceituação produzida no âmbito do então Conselho Federal de Educação e do próprio ministério da área. (Ib., p.3-4)

Na década de 80, a luta dos movimentos sociais formados por mulheres – subalternas e feministas - pelo acesso dos filhos a um local de cuidado e educação, impulsionou a elaboração de programas federais vinculados à assistência social, ampliando as experiências com instituições comunitárias, através de convênios e tendo por base a perspectiva assistencialista.

As competências federativas estão ausentes até o fim dos anos 1980, persistindo ainda indefinição de fontes de financiamento e não presença de intenções de compensar desigualdades sociais e regionais. (Ib., p. 13)

Muitas transformações ocorreram no decênio de 1990 devido às modificações na legislação, havendo a progressiva passagem da pré-escola para a administração

municipal e a perspectiva de educação infantil como um direito de todos, entretanto, obstáculos continuaram:

Nos anos 1990, ela se constitui como efeito de políticas educacionais definidas para outros níveis de ensino, isto sendo visível no processo de municipalização do ensino fundamental e na estrutura de financiamento da educação básica que privilegia o ensino fundamental (Ib., p. 12)

Gomes (2008), ao tratar a relação entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e as políticas públicas para a educação infantil no Brasil através do programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil, pensa continuidades e descontinuidades de políticas anteriores. A Portaria nº 2.854 da Secretaria de Estado de Assistência Social, ao tratar das possibilidades de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, foi

[...] possibilitando nos municípios a instituição de programas não-formais de atendimento. Essa portaria também prevê o financiamento de ações sócio-educativas de apoio à família, especialmente aquelas consideradas vulneráveis, com o objetivo de promovê-las e apoiá-las nos cuidados às crianças pequenas. (Ib., p. 7)

Com a portaria, permanece o direcionamento do financiamento na perspectiva compensatória, vinculando à ideia de enfrentar a pobreza através do acesso das crianças à educação institucionalizada. Gomes (2008) demonstra situações nas quais este problema permaneceu em diversas políticas públicas em articulação com preconizações de organismos internacionais. Mesmo com os avanços registrados na LDBN/96, havia

[...] mediação dos Estados nacionais na formulação dessas políticas e programas. Muitas organizações internacionais, como o Banco Mundial, OCDE, UNESCO e o UNICEF, podem ser consideradas agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais; no entanto, essas influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. (Ib., p. 7)

Movimentos sociais disputaram as políticas a fim de tratar a educação infantil verdadeiramente como um direito. Isto foi percebido, por exemplo quando estavam “recusando a proposta de financiar auxílio monetário às mães com a verba da educação.” (Ib., p. 8). O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB-, foi essencial neste processo, pois “... aglutinou as manifestações de repulsa à proposta do ministro e organizou debates que repercutiram na área.” (Ib., p. 8)

Com o estudo foi percebido que, mesmo em meio a resistências, houve interferência de preconizações da UNICEF nas políticas para a Educação Infantil através de diversos programas que direcionaram verba pública para instituições públicas e privadas. Gomes (2008) finaliza a discussão atentando o leitor para a existência das políticas que ocorrem em âmbito global e interferem nas políticas para a educação brasileira.

O estudo de Araújo (2009) sobre as creches comunitárias nas políticas públicas de Salvador e a luta da população pelo ingresso das crianças de 0 a 6 anos nas instituições de educação básica - de 1997 até 2007 – incidiu sobre o modo pelo qual houve o aumento de vagas no bairro São Caetano. O método da pesquisa foi o materialismo histórico-dialético.

Movimentos sociais ampliaram a busca pelas creches nos decênios de 70 e 80, almejando o direito à educação e o rompimento com a perspectiva assistencialista. Nos anos 90 os direitos das crianças foram afirmados em documentos legais e houve a proeminência do neoliberalismo em diversos países, como no Brasil. Com as políticas neoliberais e as articulações com preceitos de organismos internacionais,

As políticas sociais passam a ser o foco para a erradicação da pobreza e a Educação assume um papel importante como mecanismo de manobra para as alterações estruturais nos países periféricos. Inicia-se com mais intensidade ... política social sem direitos sociais. (Ib., p.2)

A história da educação infantil no Brasil é marcada pelas relações públicas e privadas e estas modificações que se aprofundaram com a Reforma do Estado durante o governo do Fernando Henrique Cardoso, possibilitaram ampliar a oferta da educação infantil como um serviço público não-estatal. Araújo (2009) cita que até o censo de 2001 – que foi o primeiro com informações sobre Educação Infantil -, demarcava a presença forte do trabalho voluntário em diversos setores, inclusive na direção de escolas:

As creches e/ou pré-escolas que emergem pelo empenho de comunidades locais funcionam como mecanismos para preencher a lacuna do Estado, incentivando a privatização, uma vez que as próprias famílias assumem financeiramente a sustentação e a continuidade do serviço, deixando de lado a gratuidade que caracteriza a “escola” pública. O discurso de que a comunidade deve arcar com a educação de seus filhos vem servindo como forma de manobra do projeto neoliberal para isentar o Estado na garantia de proteção social, no caso do estudo, em destaque a educação. (Ib., p. 14-15)

Campos (2009), com o método de análise baseado no ciclo de políticas de S. Ball, reflete sobre semelhanças e diferenças nas políticas de educação das crianças pequenas na Argentina e no Brasil. Há a reflexão sobre as estratégias para a ampliar as vagas na Educação Infantil, considerando que na década de 90 ocorreram reformas estatais modificadoras das políticas de educação que incidiram sobre “...financiamento, currículos, gestão e trabalho docente.” (Ibidem, p. 1), promovendo, dentre outras questões, a ampliação do investimento público em organizações sociais. A LDB/96 também influenciou neste processo com a “... incorporação das instituições privadas nas redes públicas de educação infantil.” (Ibidem, p.3)

O recorte da pesquisa é na faixa etária de 0 a 3 anos “... destacando as novas configurações que orientam as relações entre o Estado e a esfera privada constituída, em especial pelas chamadas instituições sem fins lucrativos.” (Ibidem, p. 1-2) Verifica-se que no período estudado, a educação infantil passou a ser considerada como um direito no Brasil e na Argentina, entretanto, as políticas de descentralização e a atuação fraca do Estado têm prejudicado o acesso das crianças.

A análise dos dados demonstra que no Brasil e na Argentina as crianças menores de três anos são as mais prejudicadas no acesso às instituições escolares. Há a tendência de aprofundamento da diferença no que tange ao acesso da creche e da pré-escola nos dois países, pois a maior parte do investimento é para crianças com idade de pré-escola por ser mais próxima ao primeiro ano do ensino fundamental. A autora ressalta que os dois países fazem parcerias público -privadas, mas também projeta melhorias de financiamento no Brasil devido ao FUNDEB:

[...] no Brasil, o financiamento abrange as creches e pré-escolas, na Argentina os recursos são preferencialmente destinados às classes de cinco anos e, apenas se atendida as matrículas desse grupo, recomenda-se o atendimento da classe de quatro anos. Os jardins maternos, correspondentes às nossas creches são fundamentalmente financiados com recursos da assistência social, das comunidades, de doações de empresas e / ou organizações internacionais. No entanto, aqui no Brasil, o financiamento da educação infantil, via FUNDEB, tende a induzir fortemente a escolarização nas redes públicas das crianças de 4 – 5 anos, na medida em que estabelece critérios diferenciados para a inclusão de matrículas de creches e pré-escolas no censo escolar e no prazo estipulado para a incorporação das matrículas das instituições conveniadas pelas redes públicas de educação. (Ib., p. 9-10)

Ao considerarem a Educação Infantil como etapa da educação básica, os países estudados fizeram um movimento importante, entretanto, a realidade

demonstra diferenças de tratamento para a pré-escola e creche. Na pré-escola há a predominância da oferta nas instituições públicas, enquanto que, para crianças de zero a três anos “... caminhamos em ambos os países para articulação de redes distintas – no âmbito das creches – caracterizadas pela presença de instituições públicas no sentido lato, e instituições privadas, financiadas com recursos públicos.” (Ib., p. 14)

Nunes (2010) traz contribuições ao considerar o Movimento Interfóruns de Educação Infantil – Mieib – como um marco na disputa de políticas públicas no contexto da sociedade classista. Na sociedade capitalista brasileira, muitas crianças de 0 a 6 anos são pobres, as políticas de educação para esta faixa etária são marcadas pelo assistencialismo além de nunca serem prioridade dos governos. Movimentos sociais foram fundamentais para que, em fins do século XX, as crianças fossem percebidas tendo direitos nos documentos legais, como na LDB/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Em fins da década de 90, a formação do Mieib foi decisiva para haver a resistência às políticas neoliberais:

Sua emergência, enquanto movimento articulado nacionalmente, respondeu a um importante campo de resistência política às reformas liberais que tomavam corpo em nossa sociedade, consensuadas no ideário da refilantropização da questão social, no voluntarismo, na terceirização, privatização e fragmentação das relações de trabalho. (Ib., p. 2-3)

A agenda do Mieib incluía como um dos elementos centrais o tema financiamento. Sua organização construiu uma cultura política inovadora na educação infantil em busca da educação com qualidade e de romper com as desigualdades que “...atravessavam as práticas cotidianas, as condições de trabalho, a formação dos educadores, a gestão e o financiamento.” (Ib., p. 4) Suas ações foram diversas.

Na dimensão da formação teórica, sua ação refletiu-se nas inúmeras produções de teses, pesquisas, expansão de cursos de especialização e de formação. Do ponto de vista da formação política, seu campo de ação desdobrou-se nas diferentes ações políticas locais e nacionais junto a parlamentares, nos movimentos de rua, nas coletas de assinaturas, na presença junto a audiências públicas de educação infantil, na ação junto a ministérios, e outras. (Ib., p.4)

Destarte, o Mieib lutou para que políticas públicas se concretizassem, garantindo o direito das crianças de ter acesso à educação infantil de qualidade e almejando uma nova hegemonia no campo educacional.

Canavieira (2012) aborda as políticas públicas para a Educação Infantil no período em que Luis Inácio Lula da Silva foi presidente – de 2003 a 2010 – considerando as tensões entre os diversos atores envolvidos. Antes de aprofundar nesta temática, trata de dilemas históricos e sociais vivenciados até que a criança fosse reconhecida como ser de direitos e a educação infantil como uma etapa da educação básica com suas peculiaridades:

A passagem da educação das crianças pequenas da esfera privada para a esfera pública - ainda que desvinculada da área da educação, e integrada a outros sistemas, como os da área da saúde ou da assistência social –, até chegar a se legitimar como um direito educacional de caráter complexo, visto ser um direito das crianças, uma opção da família e um dever do Estado, está estreitamente relacionada, no Brasil, às transformações ocorridas no período da Nova República, com as reformas políticas, econômicas e sociais que impulsionaram a demanda por educação para a faixa etária de 0 a 6 anos. Mas, também decorrem das mudanças na concepção de infância, que teve como uma de suas consequências o reconhecimento da criança enquanto sujeito titular de direitos, de vários direitos, que devem ser atendidos em concomitância. (Ib., p.2)

Os avanços foram fruto de disputas, nas quais, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil – Mieib – teve papel crucial com pesquisadores da área e agenda construída coletivamente. Dentre os vários pontos de discussão, havia o financiamento, incluindo “O lobby político para continuidade do financiamento às escolas comunitárias e filantrópicas” (Ib., p.11). Quando o FUNDEB estava em discussão, havia uma tendência a desconsiderar as creches nesta forma de financiamento:

[...] desde o processo de tramitação do FUNDEB em que as creches correram o risco de não serem contempladas com o financiamento; com as políticas estabelecidas para área como a de Conveniamento que possibilita a expansão da oferta pela via mais barata, relegando às instituições comunitárias filantrópicas ou confessionais sem fins lucrativos a responsabilidade por grande parte das matrículas das crianças de 0 a 3 anos, muitas delas ainda vinculadas ao ranço de concepções compensatórias-assistencialista; os processos de elaboração dos documentos que não contemplam as crianças pequenininhas e as creches, como ressaltado nos pareceres técnicos e na versão final dos Indicadores da Qualidade; e com o documento que enfatiza e focaliza as especificidades da oferta educacional pra crianças de 0 a 3 anos de idade ser silenciado dentro do portal do MEC, não ganhando a distribuição e divulgação solicitada, em detrimento dos documentos produzidos posteriormente; somada á ocorrência da Obrigatoriedade em que demografização está sendo confundida com democratização -; mesmo para os que não são adeptos a teorias conspiratórias, concluem que os fatos apontam para

o descaso e desconsideração com que a educação em creche vem sendo tratada. (Ib., p. 12)

Com estas reflexões, Canavieira (2012) demonstrou que as políticas para financiamento da Educação infantil são fruto de lutas de movimentos sociais que almejam uma “educação emancipatória e anticolonialista, que considera o sujeito na sua totalidade, que busca não separar cabeça do corpo, em que pensar e fazer se fundamentam nas artes e diferentes linguagem” (Ib., p. 13)

Silva (2015) analisa o contexto de construção da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) e considera que a participação dos atores não estatais em colaboração com os estatais foi essencial para haver a construção de forma racionalizada. A autora fez entrevistas e análises documentais para desenvolver sua análise e conclui que

[...] a elaboração de políticas públicas por meio de rede de políticas públicas, identificada como uma forma específica de governança, permitiu-nos pensar, conforme a análise empreendida, que ela se mostrou uma forma eficaz no encaminhamento de problemas complexos, como foi o caso da educação infantil. Como uma estrutura política, a rede possibilita, além de incorporar conhecimentos e novas informações, a resolução de conflitos e redução dos riscos da implementação (SANDSTRÖM, 2008). Assim, cremos que a participação de atores não estatais em rede potencializa o poder de influência desses atores ao mesmo tempo em que racionaliza as escolhas políticas nos processos decisórios, como vimos no processo de elaboração da PNEI. (Ib., p. 14)

Pereira (2016) nos faz pensar sobre a falta de acesso das crianças pobres à Educação Infantil, mais especificamente para crianças de zero a três anos em dez municípios do Paraná que possuem os índices de desenvolvimento humano mais baixos. Apesar de terem direitos à educação infantil nos documentos legais, muitas crianças pobres permanecem sem usufruir das conquistas sociais. A ampliação das vagas nas creches precisa de ampliação do investimento financeiro:

A inclusão das crianças na creche somente se efetivará na medida em que os recursos repassados aos municípios para promoção desta ação, sejam de fato destinados para a criação de novas matrículas. No entanto, esta expansão deverá estar diretamente articulada à intencionalidade política de gestores públicos em priorizar toda a EI, à qualificação das equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação na implementação de mecanismos de busca ativa e de levantamento da real demanda para creche em todo o município e ao chamamento das famílias no sentido de contribuir com a compreensão das mesmas quanto à relevância da matrícula das crianças e do gozo do seu direito em vivenciar as experiências da EI. (Ibidem, p. 12)

Para romper com as desigualdades de acesso às creches, torna-se fundamental refletir sobre a pobreza estrutural da sociedade brasileira, pois estes fenômenos estão ligados.

Com a lei nº 12.796/13, a matrícula das crianças nas escolas passou a ser obrigatória a partir dos quatro anos. Ao considerar este marco, Campos e Barbosa (2017) refletem sobre o modo pelo qual houve a ampliação das vagas no Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Joinville e em Santa Catarina. Na análise, considera-se a história da educação infantil, pois eu princípio foi “não como uma política social de Estado, antes, sua trajetória inicial foi marcada como uma ação para assistir famílias trabalhadoras [...] não foi criada no sentido de uma política universal” (Ib., p. 1). Com o viés assistencialista e compensatório ocorreram implicações para o financiamento:

[...] as ações estatais foram marcadas muito mais pela provisoriedade, pelo emergencial, do que seguindo um planejamento respeitando os direitos das crianças e de suas famílias e, em consequência a educação infantil ficou a margem dos financiamentos. (Ib., p. 2)

A luta de movimentos sociais provocou a conquista da Educação infantil como direito de todos na Constituição Federal de 1988. Com a conjuntura de crise do capital, o neoliberalismo foi a alternativa escolhida pelo governo brasileiro na década de 90, promovendo mudanças no campo educacional. Com a Reforma Estatal

As repercussões na educação infantil foram imponentes, dessa forma, mesmo sendo o Brasil o país que assinou todos os acordos, convenções em prol dos direitos das crianças, bem como, sendo o país com um Estatuto de proteção da criança e adolescente com reconhecido valor internacional, na prática esses direitos não eram traduzidos em ações ou em efetivas políticas. E foi nesse cenário que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N°9.394/1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, foi sancionada. (Ib., p. 3)

A educação de crianças de 0 a 6 anos fica a cargo do Ministério da Educação, e não mais do Ministério da Assistência Social. Os municípios passaram a ser os principais responsáveis financeiros pela oferta. Apesar destas modificações, um dos entraves foi a falta de recursos financeiros:

A focalização no ensino fundamental secundarizou a educação infantil, em termos de financiamento, repercutindo diretamente na oferta desse direito a população. Esse cenário teve algumas modificações a partir de 2013, com a inclusão da educação infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação(Fundeb), e de outras ações do Estado

como os programas Brasil Carinhoso ou ProInfância. Entretanto, todas essas ações ainda não foram suficientes para alcançarmos as metas estipuladas no antigo Plano Nacional de Educação (Lei Nº10.172/2001), e pelo atual cenário, também não serão suficientes para atingir as novas metas estipuladas no Plano Nacional de Educação em vigência, Lei Nº 13.005/2014. (Ib., p.3-4)

Com o estudo sobre o Rio Grande do Sul e Santa Catarina, Campos e Barbosa (2017) perceberam a ampliação dos convênios para a oferta da educação infantil na época em que a pré-escola se tornou obrigatória - nos anos de 2012 e 2013. Posteriormente, as matrículas em instituições conveniadas permaneceram, mas diminuíram. Porto Alegre e Joinville vivenciaram uma quantidade maior de convênios. Este modo de ofertar as vagas é preocupante, pois, "... essa estratégia acaba consolidando uma política na qual os recursos públicos são cada vez mais comprometidos para manutenção dos conveniamentos, o que gera menores recursos para manutenção e ampliação para seu próprio sistema de ensino." (Ibidem, p. 12) A preocupação das autoras em relação aos convênios está para além da questão do financiamento, pois,

No caso específico da educação infantil fundamental lembrar que, historicamente a rede conveniada no país surgiu no vácuo do Estado e foi constituída por instituições domiciliares, filantrópicas e comunitárias, que dentre suas características, por vezes apresentam inadequações dos espaços físicos, adultos sem a devida formação para desenvolver as funções educativas, fragilidades curriculares, de modo que sua organização curricular cotidiana é muito mais organizada para atender as necessidades imediatas das crianças e famílias, do que numa perspectiva curricular que supere, como denominada Faria e Palhares(2000), *a dupla alienação da infância*. (Ib., p. 13)

Em meio aos dilemas vivenciados no Brasil que ameaçam os direitos das crianças, organismos internacionais "evidenciam e proclamam como experiências exitosas "programas alternativos" de atendimento à infância; bem como incentivam a parceria público – privado" (Ib., p. 13).

A pesquisa demonstrou que ainda há dificuldades para concretizar a universalização da pré-escola e há o perigo de dar destaque nas políticas para as parcerias público-privadas. Esta atuação "mais afasta o Estado do seu dever, do que efetivamente o pressiona para ampliar as políticas sociais." (Ib., p. 15) e pode colocar em risco a concepção de educação infantil como direito pois, "tanto pode potencializar a entrada do mercado na gestão da educação infantil; como podem resultar em uma

opção do Estado transformar as políticas sociais universais em políticas focais e/ou em programas executados pela sociedade civil.” (Ib., p. 15) Por isso, torna-se fundamental a luta contra a precarização da educação infantil e pela garantia do direito através de ações do Estado.

Fritsche (2018) trata da gestão democrática considerando o contexto de políticas neoliberais no Brasil. Com estas, o modo de organização das empresas ingressa nas instituições escolares e, a responsabilização das políticas passa para os gestores, incluindo até a questão do financiamento. Vão

[...]reproduzindo ali a responsabilização social dos educadores e da comunidade pelas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras e também a aplicação de parâmetros nacionais de qualidade. Com isso, a legislação reserva ao Estado o papel de regulação, coordenação e avaliação do atendimento, estabelecendo padrões e metas a serem alcançados. (Ibidem, p. 3)

A busca pela gestão democrática nas instituições de Educação Infantil também é atravessada pelas políticas neoliberais. Nestas relações complexas, os diretores têm sido responsabilizados até pelos poucos recursos financeiros da instituição. Na busca pelo diálogo e gestão participativa, os atores devem perceber que seus papéis são fundamentais para haver modificações na realidade.

A análise de Alves e Coco (2018) incide sobre as instituições conveniadas de Educação Infantil no que tange ao tempo de planejamento. Em uma das entrevistas, chamou a atenção a fala de uma das entrevistadas ressaltando que a prefeitura apenas financia a instituição, sem qualquer preocupação com as vivências pedagógicas no ambiente escolar:

No primeiro tema, relativo aos tempos de planejamento na relação entre o setor público e as ICEIs, percebemos dois destaques, que referem-se às instituições que realizam o tempo de planejamento conforme a organização do sistema público e as que desenvolvem por si mesmas, apartadas das lógicas encaminhadas no sistema público, nos moldes próprios da instituição, conforme enunciam participantes da pesquisa[2]: Não. A gente tem mais com eles é o convênio. E a parte de planejamento que eles pegam ao fim do ano. Com relação ao pedagógico, essas coisas assim, não!(Julia). A única relação que temos com a prefeitura é essa mesmo, de financiamento (Alice). (Ib., p.3)

As autoras ressaltam que, em meio à busca pela educação infantil com qualidade, deve haver a luta por melhorias e um acompanhamento mais incisivo nas instituições que recebem verbas do poder público.

Com Ribeiro (2018), refletimos sobre políticas de ampliação da Educação Infantil em Niterói de 2013 até 2016. Apesar da dificuldade da pesquisadora para haver a verificação detalhada dos recursos financeiros e por este não ser o foco principal de sua análise, houve a afirmação de que o município recebia verbas federais para os programas. Estas vinham através do programa Proinfância, dentre outros. O tipo de ampliação da rede envolveu a “construção de novos equipamentos, mas também pela estatização de creches comunitárias até então conveniadas com o poder público.” (Ib., p.3). Ao aprofundar sua análise, a autora problematiza este processo, pois,

[...] sua eficácia no que diz respeito ao aumento efetivo do número de atendimentos ficou comprometida, uma vez que muitas das vagas “criadas” pela instalação dos novos equipamentos continuaram a serem ocupadas pelas crianças já matriculadas nas creches comunitárias conveniadas. E o Programa Criança na Creche ainda mantém, através de subsídios, vinte creches comunitárias, conveniadas segundo a Deliberação 009/2006 do Conselho Municipal de Educação e pelas regras definidas pelo Edital de Chamamento Público, o último publicado em 26 de Maio de 2017. (Ib., p.3)

Com estas alterações nas políticas públicas ocorreu a ampliação de instituições de EI, entretanto, a ampliação de vagas foi pouca. Crianças da creche são as mais excluídas, pois o foco maior foi da pré-escola devido à obrigatoriedade da matrícula. A luta pelos direitos das crianças envolve também a questão do financiamento.

Carvalho e Mororó (2018) tratam da ampliação das matrículas na Educação Infantil em um município da Bahia através de influências do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública e Educação Infantil (Proinfância). Mesmo com o suporte técnico e financeiro deste programa que auxiliou aos municípios se afastarem do assistencialismo, ainda há a necessidade de ampliar os investimentos para que todos tenham acesso à EI.

Cavalcanti (2018), ao pesquisar o programa Proinfância no Maranhão, destaca a importância do investimento financeiro e como este programa impulsionou a ampliação da Educação Infantil nos municípios. Considera de extrema relevância a inclusão da EI na educação básica e avanços legais na Constituição Federal de 88, LDB/96 e programas como o Proinfância na garantia dos direitos das crianças. A conclusão da pesquisa foi que

[...] os recursos destinados para Educação Infantil por meio do Proinfância tiveram influência na expansão da oferta para a faixa etária de até 3 anos de idade no Estado do Maranhão. Essa constatação já demonstra a importância da formulação de políticas públicas de apoio financeiro voltadas para a educação bem como o compromisso dos sujeitos envolvidos na destinação correta dos recursos, para que essas ações possam se traduzir, de fato, na efetivação de uma educação pública de qualidade, conforme preconiza a Constituição Federal do Brasil. (Ib., p.2-3)

Macêdo (2018) reflete sobre as políticas públicas para ampliação do acesso da Educação Infantil em quatro municípios do Estado da Paraíba que foram Poço José de Moura, Curral Velho, Bom Jesus e Campina Grande. Reconhece a relevância dos documentos legais para romper com as perspectivas higienistas e assistencialistas que historicamente estiveram presentes na EI e pontua os avanços com o aumento de inserção das crianças nas creches, todavia, a qualidade ainda é um desafio grande. Em relação às pré-escolas, há a predominância de educação parcial e houve um crescimento pequeno nas matrículas. Em meio às discussões sobre necessidades de melhorias, a autora destaca que o maior entrave para haver o aumento do acesso à EI e vivências com qualidade são os poucos recursos financeiros:

Em linhas gerais, a política de financiamento da educação infantil no Brasil, tanto para ampliar o acesso, como para atender com um mínimo de com qualidade, não é compatível com a realidade pesquisada, portanto não é uma política inclusiva. O FUNDEB continua sendo um importante indutor da política de educação infantil, embora não seja suficiente para garantir o cumprimento da meta 1 do PNE, nem tampouco um atendimento com qualidade. Neste sentido, o governo federal precisa fazer valer o que está posto na Meta 20 do PNE (Lei 1305/2014), que trata do financiamento da educação pública cumprindo com o disposto nas estratégias da referida meta, a exemplo do mecanismo elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação, o Custo Aluno Qualidade - CAQI, instrumento basilar para garantir a consagração do direito a educação de qualidade e a inclusão de milhares de crianças de 0 a 5 anos de idade na educação infantil, direito fundamental das crianças. (Ib., p.3)

Os autores Cruz e Oliveira (2018) identificaram na pesquisa que, a ampliação das vagas para a Educação Infantil em Fortaleza de 2010 até 2016 foi marcada por convênios entre o poder público e as instituições privadas e diminuição do tempo das crianças na escola:

[...] entre os mecanismos para essa ampliação está o estabelecimento de convênios com entidades privadas, prática que compromete a qualidade da educação oferecida às crianças, e redução da jornada escolar. De qualquer forma, o grande número de crianças excluídas

do direito à creche indica a necessidade urgente de medidas que pressionem o poder público a ampliar os investimentos na Educação Infantil. Nesse sentido, a ação do Ministério Público seria justificada e necessária, o que praticamente não vem ocorrendo: enquanto em outras cidades, mesmo com uma maior porcentagem de crianças matriculadas na Educação Infantil, o MP celebra Termos de Ajuste de Conduitas – TAC com as prefeituras (como é o caso de Paulínia, em São Paulo), aqui a ação desse órgão no sentido de cobrar o direito à educação das crianças é quase nulo. (Ib., p.5)

Daniel (2020), ao refletir sobre a relação do docente de Educação Física com a etapa da Educação Infantil. Pensa que as lutas sociais impulsionaram a presença dos direitos das crianças na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96. Reconhece as diferenças sociais, no âmbito da economia e da educação das crianças. Com a revisão de literatura que trata o profissional de Educação Física na EI, dentre várias temáticas, foram tecidos alguns destaques sobre financiamento. Houve a identificação de autores que retratam a presença do conveniamento com instituições privadas, sobre a importância do Fundeb e contribuições de atores não estatais:

Brandão (2004) corrobora ao discutir que a “ausência no financiamento específico para educação infantil e a continuidade da política de convênios com instituições” não governamentais, dentre outras questões apresentada pela autora perpetuaram até a implementação do FUNDEB e outras até a validação da Lei do PSPN/2008. Três aspectos são apresentados em relação as contribuições do movimento de lutas sociais para a “construção de uma nova identidade cultural e política para a Educação Infantil brasileira” (NUNES, 2010); e ainda a “participação de atores não estatais em rede potencializa o poder de influência ao mesmo tempo em que racionaliza as escolhas políticas nos processos decisórios” (LIMA; SILVA, 2015);

Silva e Braga (2020) afirmam que a Constituição Federal de 88 assegura a educação como um direito a ser ofertado pelo Estado, mas em meio a isso, grupos privados têm aproveitado para ter acesso a verbas públicas em Santa Catarina. Tem ocorrido em “... muitos municípios catarinenses, a compra de vagas pelo poder público em instituições privadas de Educação Infantil.” (Ibidem, p.1) Em muitos momentos isto ocorre quando os responsáveis recorrem à justiça em busca das vagas. Apesar das conquistas em documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação, a CF de 88, LDB/96, há o desafio de garantir a concretização do direito para todos e romper a ideia de educação como mercadoria. O investimento financeiro do governo Federal na rede pública tem sido baixo, tornando evidente a necessidade de maior investimento governamental:

[...] como o município com as verbas escassas repassadas pelo governo federal poderá ofertar uma educação de qualidade, se a responsabilidade recai toda sobre ele? Assim, o conceito basilar que defendemos para as mudanças necessárias, é definir a importância do papel Estatal na educação. Data vênica, a educação se constitui como direito fundamental essencial ao ser humano, estabelecido em vários dispositivos legais. Ora, a Lei de Diretrizes Bases para Educação Nacional-LDB, assegura que "é direito de todo ser humano acesso educação básica", todavia a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que "toda pessoa tem direito educação". Demonstra-se que esse direito básico consensual conduz para o Estado dois papéis fundamentais, ou seja, o de regulador de financiador. (Ib., p. 4)

Com a pesquisa sobre as produções da Anped ao longo dos anos, entramos em contato com questões que permeiam a temática do financiamento. As produções de Vieira (2007), Gomes (2008), Campos (2009), Canavieira (2012), Pereira (2016), Campos e Barbosa (2017), Cavalcanti (2018), Macêdo (2018) Silva e Braga (2020) nos fazem pensar sobre avanços legais que reconheceram a Educação Infantil como direito e sua relevância para a ampliação do financiamento. As conquistas legais foram reconhecidas como fruto de lutas de movimentos sociais por Gomes (2008), Araújo (2009), Campos e Barbosa (2017) e, neste contexto, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB – ganhou destaque com Gomes (2008), Nunes (2010), Canavieira (2012) pelo seu histórico de luta pelo financiamento e questionamentos sobre o financiamento público de instituições privadas. Campos e Barbosa (2017), Macêdo (2018) e Gomes (2008) ressaltaram a relevância dos movimentos sociais no enfrentamento às políticas assistencialistas, higienistas e compensatórias. Dentre as conquistas para o financiamento da EI, o Fundeb ganhou destaque com Vieira (2007), Gomes (2008), Campos (2009) e a necessidade de ampliar os recursos com Macêdo (2018).

Com Pereira (2016) os pobres são percebidos como os maiores prejudicados pela falta de vagas e afirma-se que a pobreza é estrutural. A pesquisa de Gomes (2008) que tangencia a influência de organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras para a EI, percebe que eles tratam o enfrentamento da pobreza com um viés compensatório, como se a escola pudesse transformar esta situação e compensar as carências. Além disto, Gomes (2008), Araújo (2009) e Campos e Barbosa (2017) ressaltam que os organismos internacionais apregoavam a possibilidade de investimentos públicos em instituições privadas para ampliar a oferta e, na década de 90, com a reforma neoliberal do Estado com FHC, estes dilemas se

aprofundaram. Estratégias de financiamento público para o setor privado foram pontuadas por Vieira (2007); Araújo (2009), Campos (2009), Campos e Barbosa (2017), Fritsche (2018), Alves e Coco (2018), Cruz e Oliveira (2018), Daniel (2020) Silva e Braga (2020), Ribeiro (2018). O único trabalho que defende a participação de atores não estatais para ter políticas públicas de modo racionalizado - neste caso, foi em relação à Política Nacional de Educação Infantil – foi de Silva (2015).