

IDEAU

A ATUAÇÃO DO EMPRESARIADO NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

THE ROLE OF BUSINESS IN POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EL PAPEL DE LAS EMPRESAS EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Gláucia Botan Rufato

Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Maringá,
Paraná – Brasil

E-mail: glauciabotan130@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3668-6492>

RESUMO

O objetivo desse artigo é compreender as políticas educacionais na educação infantil a partir da atuação de grupos empresariais. A questão central que permeia este estudo é: Qual o novo papel que o empresariado tem desempenhado no campo da educação infantil? Esse estudo de natureza bibliográfica busca apreender as relações de poder que atravessam a aparelhagem estatal e a sociedade civil na configuração de uma nova sociabilidade e de políticas educacionais fundamentadas na cultura empresarial, evidenciando o processo de hegemonia para legitimar os interesses da classe dominante. O contexto da pesquisa permeia reflexões sobre as concepções de infância, criança, direitos sociais, políticas educacionais e parcerias público privado na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Empresariamento. Políticas Educacionais. Parcerias Público-Privado.

ABSTRACT

The objective of this article is to understand educational policies in early childhood education based on the actions of business groups. The central question that permeates this study is: What is the new role that business has played in the field of early childhood education? This bibliographical study seeks to understand the power relations that permeate the state apparatus and civil society in the configuration of a new sociability and educational policies based on business culture, highlighting the process of hegemony to legitimize the interests of the dominant class. The context of the research permeates reflections on the

DOI:10.55905/reiv5n1-023

Submitted on: 5.15.2025 | Accepted on: 5.21.2024 | Published on: 6.13.2025

concepts of childhood, children, social rights, educational policies and public-private partnerships in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Entrepreneurship. Educational Policies.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es comprender las políticas educativas en educación infantil a partir de la actuación de los grupos empresariales. La pregunta central que permea este estudio es: ¿Qué nuevo papel ha desempeñado la empresa en el ámbito de la educación de la primera infancia? Este estudio bibliográfico busca comprender las relaciones de poder que permean el aparato estatal y la sociedad civil en la configuración de una nueva sociabilidad y políticas educativas basadas en la cultura empresarial, destacando el proceso de hegemonía para legitimar los intereses de la clase dominante. El contexto de la investigación permea reflexiones sobre los conceptos de infancia, niños, derechos sociales, políticas educativas y colaboraciones público-privadas en Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil. Emprendimiento. Políticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças nos processos de regulação social têm estabelecido novas formas de participação do Estado e dos setores privados nas políticas educacionais. A regulação social é aqui entendida como um processo contínuo de busca de ajustamentos econômicos, políticos e sociais, com fins de manter a governabilidade da sociedade, da economia, do Estado. No caso da educação, uma das características que vem tornando manifesta a alteração nos modos de regulação por parte dos poderes públicos é a criação ou a ampliação de diferentes mecanismos políticos e administrativos, muitas vezes com recursos e dispositivos do mercado (Barroso, 2003), com fins de legitimar a governabilidade educativa por meio da participação de outros atores no governo da educação pública.

Para além dos aspectos normativos que compõem o conjunto das regulamentações das reformas em curso desde a década de 1980, as alterações no modo de regulação social estão concorrendo para a construção de novos ajustamentos na legitimidade do espaço educacional, dando lugar a “estratégias e lógicas de ação de diferentes atores, através da confrontação, negociação e

recomposição de objetivos e poderes” (Barroso, 2003, p. 40). Entre esses atores, um vem adquirindo expressão na participação na esfera pública da educação: o empresariado.

O presente estudo tem o objetivo de compreender as políticas educacionais na educação infantil a partir da atuação de grupos empresariais e tem como pergunta orientadora: Qual o novo papel que o empresariado tem desempenhado no campo da educação infantil?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação da criança desde o nascimento nos países ocidentais era compreendida como responsabilidade exclusiva do âmbito familiar. À medida que as sociedades ocidentais foram se desenvolvendo, também se complexificaram as relações de trabalho, principalmente no âmbito urbano. Houve mudanças que desencadearam medidas assistencialistas no atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, com uma lógica perversa de subserviência e opressão das classes menos favorecidas. Essa concepção de instituição de atendimento denominada creche, apresentava como concepção basilar o cuidar, trazia em seu bojo uma visão educativa, que tinha por princípio educar a classe trabalhadora para submissão (Kuhlmann Júnior, 1991). Em contrapartida, havia uma outra concepção educativa diferenciada desta, a qual destinava-se às crianças da elite, que vivenciavam diferentes experiências pedagógicas nos jardins de infância como proposto por Friedrich Froebel (1782-1852) (Alves, 2002).

No Brasil, a história da educação para as crianças do nascimento até seis anos de idade entremeia desde meados do século XVI, por meio da chegada dos jesuítas ao país com intuito de catequização dos indígenas, dos descendentes dos povos do continente africano, como também dos filhos dos colonos, com propostas pedagógicas diferenciadas. Esse processo serviu para

consolidar, de acordo com a concepção ocidental, um sentimento de infância (Almeida, 2010; Silveira, 2015).

No período da primeira República (1899-1922) a educação das crianças de até seis anos de idade estava organizada pelo auxílio de instituições assistencialistas em que é considerada como “[...] fruto de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico higienista, a jurídico-policial e a religiosa” (Kuhlmann Júnior, 1991, p.18). Muitas dessas instituições desenvolviam instruções educativas, o que marcou o início do conceito de filantropia no Brasil, intensificadas em 1930, e que vêm desencadear a oferta de atendimento para as crianças “desvalidas” da sociedade, sendo “A noção de infância desvalida remetia aos meninos e meninas despossuídos, aqueles provenientes dos segmentos mais pobres da cidade” (Almeida, 2010, p. 43). Essas medidas assistencialistas no Brasil se deram concomitantemente às medidas em âmbito internacional derivando o que Kuhlmann Júnior (1991) chama de “nova concepção assistencial”.

Nessa época, desenvolveu-se uma série de instituições de atendimento às crianças com viés assistencialista interligadas às políticas para crianças pobres, com ideias preconceituosas, visando a proteção das elites (Kuhlmann Júnior, 1991; Almeida, 2010). Mediante essas iniciativas privadas de atendimento às crianças, houve a tentativa de regularizá-las com maior sistematização no período Vargas (1937-1945), em que foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr) para atuar como fiscalizador do atendimento oferecido pelas entidades filantrópicas.

A relação público-privado, que demarca tempos históricos, impera nesse período, pois as instituições privadas com concepção assistencialista se apropriaram da oferta voltada para os filhos da população menos favorecida, reguladas pelo setor público, de modo a construir, por meio das relações políticas e sociais, a ideia de que o privado é o mais propício para gestão da instituição educacional visando a ideia de qualidade (Kuhlmann Júnior, 1991). A filantropia das creches destinadas para as crianças em situação de pobreza está ligada a

ação de caridade da burguesia, pois essas associações estavam sendo subsidiadas por mulheres ricas, como instituições confessionais.

Por volta da década de 1960 tem-se um movimento de percepção da necessidade de cuidado das crianças de zero a seis anos de idade visando a ampliação de vagas, por novas parcerias com o privado através de convênios com instituições filantrópicas e organizações comunitárias, principalmente na fase pré-escolar, de modo a contribuir para a minimização dos índices de mortalidade infantil, junto a uma política de disseminação dos valores sociais burgueses (Vieira, 1988; Kulhmann Júnior, 1991; Barbosa, 2008).

Nas décadas de 1960 e 1970 configuram concepções, com viés de classe, preconceituosas, pois consideravam que além da concepção de “déficit afetivo” nas crianças pobres, também havia um déficit cultural, de forma a resultar no fracasso escolar quando essas crianças ingressam para o antigo primário, hoje, Ensino Fundamental. Desencadeou-se assim, a necessidade de investir na educação para essa classe, sendo o principal incentivo a pré-escola (crianças de quatro a seis anos). Desse modo começaram a estruturar-se leis que regulamentam e abarcam a Educação Infantil em âmbito educacional. Nessa direção, o âmbito das políticas educacionais para a educação infantil configurava-se por meio de uma concepção de educação compensatória que reforça “[...] a ideia de substituição à família que, supostamente, não consegue cuidar e educar suas crianças, culpabilizando-as por suas mazelas (Alves, 2002, p. 32). Com a assunção do atendimento às crianças na creche e na pré-escola, expandem-se as críticas e reflexões sobre a forma como se organiza esse atendimento.

A concepção assistencialista que fomenta o trabalho desenvolvido nas Instituições filantrópicas e confessionais de atendimento das crianças de zero a seis anos de idade se caracteriza como uma medida de formação do sujeito para o futuro, desconsiderando-o no seu presente e em suas especificidades. Assim, a “[...] ênfase, por conseguinte, é colocada nas limitações e não nas possibilidades e capacidades da criança, compreendendo a infância meramente como um período transitório, no qual a criança estaria sendo preparada para viver e não tendo uma existência própria” (Alves, 2002, p. 28).

A partir dos anos de 1980, os movimentos sociais, educacionais e feministas, advogavam, enfaticamente, os direitos sociais das crianças e de suas famílias, dentre eles a educação, desencadeando um aumento no número de creches e pré-escolas públicas brasileiras. Assim, a educação infantil em creches e pré-escolas, de forma gratuita e disponível para todas as crianças desde o nascimento até os 5 anos e 11 meses, é uma conquista legal recente, tendo sido alcançada apenas em 1988 com a aprovação de uma nova Constituição Federal (CF/88). A partir da Emenda Constitucional 59 e da nova redação dada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2013, a matrícula para crianças de 4 e 5 anos se tornou obrigatória.

Com a aprovação da LDB de 1996, temos uma grande alteração na organização dessa etapa educacional, pois a lei estabeleceu prazo para que toda a oferta ficasse vinculada, nos municípios, aos órgãos responsáveis pela educação (secretarias, departamentos, diretorias etc.). Mesmo com essa alteração legal, o atendimento por meio de convênios se manteve como “alternativa”, no art. 213 da CF/88, para atender à demanda por vagas, que foi aumentando à medida que a compreensão do direito foi se disseminando.

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em dezembro de 1996, que concentrou os gastos apenas para o Ensino fundamental, deixando de lado a Educação Infantil e o Ensino Médio, enfraqueceu ainda mais a primeira etapa da Educação Básica e o atendimento das crianças entre 0 a 5 anos de idade. Apenas em 2006, com a aprovação do FUNDEB) pela lei nº 11.494, a Educação Infantil foi incluída ao Fundo, mas os municípios enfrentaram muitos desafios e dificuldades para organizar essa etapa. Adrião e Peroni (2005) destacam que a demanda por financiamento foi intensa e o arrecadado nem sempre supriu as necessidades que exige essa etapa, de forma a agravar as desigualdades sociais e o acesso aos direitos social. Esse contexto contribuiu, nos anos 1990 e início da década de 2000, para as primeiras iniciativas de reorganização da educação, segundo os ideais neoliberais.

Enquanto isso, o terceiro setor passou a oferecer a educação infantil em espaços privados, por meio de convênios firmados para esse atendimento,

abrindo espaço para diferentes processos de privatização. (Adrião e Peroni, 2005). Em 2009, sob o pretexto de que as matrículas por convênio vinham crescendo sem a definição de critérios mínimos de qualidade, o próprio MEC, por meio da Coordenação da Educação Infantil (Coedi), lançou uma espécie de cartilha com orientações aos municípios quanto às condições para o estabelecimento de convênios com instituições sem fins lucrativos: comunitárias, confessionais ou filantrópicas (Brasil, 2009a). Vale lembrar que o Fundeb, aprovado em 2006 e com vigência a partir de 2007, permitiu que recursos públicos desse fundo fossem destinados a instituições não lucrativas, o que se configurou como uma espécie de estímulo ao aumento das matrículas por conveniamento (Borghi; Bertagna, 2016).

Para Correa e Adrião (2010, p. 12), “ao destinar cada vez mais recursos para essas instituições, mais o poder público se distancia da possibilidade de investir e ampliar sua rede própria.” Considerando todos esses fatores, aliados a outras políticas educacionais de caráter neoliberal, Borghi et al. (2014) afirmam tratar-se de uma verdadeira “política nacional de conveniamento” que foi sendo construída nos últimos anos para ampliar o número de matrículas na educação infantil.

Assim, pode-se afirmar que no Brasil temos uma longa história de privatização da educação infantil, começando pelo atendimento filantrópico “tradicional”, passando pelo conveniamento entre o poder público e instituições sem fins lucrativos, modelo que vem crescendo mesmo após a LDB e sendo incrementado a partir da aprovação do Fundeb, em 2006. O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 definiu como meta para uma década a matrícula de ao menos 50% das crianças de até 3 anos em creches, reforçando-se a matrícula universal entre as de 4 e 5 anos.

A educação infantil, como parte da educação básica no Brasil pós-Constituição Federal de 1988 e LDB de 1990, precisa voltar a ser entendida conforme nos explicava Cury, já em 2008: “Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (Cury, 2008, p. 294).

Entender como essa dinâmica vem se construindo sob o manto da benevolência destinada à primeira infância, ou, em outros termos, o filantropocapitalismo (Olmedo; Ball, 2016), é condição sine qua non para defendermos a criança cidadã e sujeito de direitos desde o nascimento, tal como determinado em nossa CF/88 e reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em autores críticos da área da educação. A investigação busca evidenciar como se estrutura o processo de hegemonia que legitima os interesses da classe dominante, com a análise de produções acadêmicas e documentos que abordam a influência do empresariado na formulação de políticas públicas para a educação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O FORTALECIMENTO DOS GRUPOS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO: A ONDA NEOLIBERAL

Entre as décadas 1980-1990 os países membros da periferia do capital foram atingidos por ondas neoliberais que, em resposta às crises do capital, impuseram rigoroso receituário de ajuste econômico que esvaziou a legitimidade e o financiamento que viabilizassem a criação e ou consolidação dos direitos sociais à educação, à saúde, à seguridade e assistência social (Gentili, 1994). Para Gentili (1994) os reformadores neoliberais ofereciam o diagnóstico de crise da educação e de crise do Estado, cuja solução estaria na adoção de medidas restritivas à cobertura do atendimento escolar e de gestão da pobreza, e propugnavam uma educação mais adequada à globalização, pela via da incorporação de elementos da Nova Gestão Pública (NGP), devidamente quantificada e qualificada na sua eficiência e eficácia. Tendo como ponto de

partida a crítica do estado burocrático, lento, ineficaz e caro, propõe-se a aplicação de critérios considerados mais eficazes para promoção e avaliação do que, sob olhar do Banco Mundial, considerava-se qualidade.

Duarte (2010) afirma que a partir de 1990 vários países da América Latina implantaram reformas educacionais e estabeleceram novos parâmetros em relação ao público e ao privado, reduzindo o direito à educação a serviço educativo. O autor declara que a partir dessa época instalaram-se três gerações de reformas: a primeira visou reorganizar a gestão e reposicionar o financiamento no sentido de ampliar o acesso aos sistemas educativos; segunda focalizou no desenvolvimento e na aplicação de critérios de avaliação da qualidade com foco em resultados; e a terceira buscou redefinir os papéis das instâncias administrativas no sentido de maior descentralização e privatização.

Adrião e Peroni (2005) afirmam que a crise estrutural da década de 1990, imprimiu políticas públicas educativas com ações e estratégias governamentais fundamentadas nas proposições do neoliberalismo de “terceira via”, que preconiza a redução do papel do Estado nas políticas sociais e na área econômica. Tais combinações levaram a prevalência da orientação empresarial de ensino e, conseqüentemente, ao distanciamento da gestão democrática. Nessa lógica do ideário do neoliberalismo, o poder das instituições públicas é esvaziado, consideradas como instituições improdutivas na lógica do mercado. Dessa forma, à sociedade é repassada a responsabilidade pela execução de políticas sociais, pois o Estado é considerado ineficaz e ineficiente (Peroni, 2015).

Na perspectiva do neoliberalismo da “terceira via”, o terceiro setor (conjunto de entidades da sociedade civil com fins públicos e não lucrativos, conservados pela ênfase na participação voluntária em âmbito não governamental) assume as funções de respostas às demandas sociais, que antes eram de responsabilidade fundamentalmente do Estado. Assim, as relações de parcerias acabam por assumir os valores dos direitos sociais, e a atuação do setor privado no campo educacional começa a crescer ao longo dos anos 2000 até os dias atuais e tem sido referência ideológica do sucesso de uma educação de qualidade. Esse processo, justificado pela ineficiência do Estado e

pela habilidade do terceiro setor em resolver os problemas, tem avançado para os municípios brasileiros.

Nesse sentido, Silva (2009, p. 219) defende que a participação de agentes “[...] técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais” nas políticas sociais sinaliza a implementação, nas políticas educacionais “[...] do conceito de qualidade, do âmbito da produção econômica”, na oferta escolar, em um processo que descaracteriza a educação pública como direito (Silva, 2009, p. 219). Desse modo, “[...] nos anos de 1990, acelerou-se a transposição de medidas, níveis e índices próprios das relações mercantis para quantificar e aferir a quantidade e qualidade dos conteúdos disciplinares de séries/anos escolares” (Silva, 2009, p. 220). Essa perspectiva aponta o conceito de qualidade sob a lógica dos parâmetros financeiros que dispõem de medidas indicadoras, classificadoras, comparativas e hierarquizantes, próprias do campo da mercadoria. Nessa lógica, o valor de um produto, ou serviço, pode ser aferido, suficientemente, por meio de gráficos, tabelas e de padrões previamente escolhidos. Assim, estabelecer uma qualidade significaria medir, comparar, classificar com base em modelos exigidos (Silva, 2009). Contudo, no que se refere à educação, a questão é mais complexa, pois

os processos educacionais não podem ser reduzidos aos parâmetros, tabelas, estatísticas e ou fórmulas numéricas que tentam enquadrar resultados de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos (Silva, 2009, p. 225).

Desse modo, o uso das referências econômicas e das relações de consumo para avaliação dos processos educacionais penetra no direito à educação, tornando o currículo escolar refém dos testes de larga escala, produzindo muitas implicações negativas.

Entre os anos de 1990 e 2000, a educação passou por um período de reforma que impactou questões que envolveram a oferta da educação básica e a valorização docente, tendo como marco a própria alteração da Lei de Diretrizes e Bases que resultou na Lei (LDB) 9.394/1996. Como consequência, fomos

percebendo a privatização adentrar a educação por meio do discurso reducionista da coisa pública, persuadindo a população com a ideologia que as instituições privadas ofertavam maior qualidade em seus serviços, e isso não só em relação à educação, mas a todos os serviços básicos de responsabilidade do Estado, na tentativa de minimizar as atribuições do Estado para com a sociedade, pressupondo um Estado Mínimo na concepção que deu origem ao neoliberalismo.

Essas reformas representavam a perspectiva do empresariado advinda de uma tendência mundial imposta pelas agências internacionais, sobre a qual Ball (2005, p. 544) afirma ter “[...] sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos”, principalmente na Inglaterra e Estados Unidos, nos quais emergem tentativas de impor no setor público técnicas de gestão importadas do setor privado, seguindo numa lógica neoliberal, com prioridade para ações de competitividade, eficácia e meritocracia.

No Brasil, esse processo se iniciou na década de 1990 e foi bastante discutido pelos campos da política educacional. Gentili (1994) e Frigotto (1994) já sinalizavam o intenso processo de ajuste econômico e de reestruturação produtiva em curso no Brasil que seria viabilizado pela reforma do Estado. No bojo desse processo, os governos neoliberais, sobre a crise fiscal, abusam da retórica de produzir “mais com menos”, mesmo que isso comprometa a qualidade do bem social da educação. Isso permite o aumento do protagonismo dos setores empresariais na condução da coisa pública, comprometendo os “[...] avanços conquistados nas últimas décadas no acesso a bens públicos e na redução da pobreza” (Dweck; Oliveira; Rossi, 2018, p. 07). Além de estabelecer o setor privado como modelo de qualidade, embute a ideia de que os processos de gestão da produção de mercadorias devem ser o paradigma, do que resultam os ataques à gestão democrática.

Desde o surgimento de entidades de origem empresarial, como o movimento “Todos pela Educação”, estabeleceu-se no espaço da gestão educacional a participação direta desses sujeitos nas decisões governamentais sobre a educação. Aos poucos, o movimento “Todos pela Educação” foi

delineando sua penetração na gestão pública e interferindo no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e nas discussões que resultaram, em 2014 (Lei N° 13.005/2014), no novo Plano Nacional de Educação (PNE). Portanto, o que antes ditava as regras, hoje as elabora e as opera por dentro das estruturas de gestão, configurando o que chamamos de empresariamento. Essa nova configuração empresarial na gestão da escola pública pressupõe “[...] uma nova estratégia que auxiliará as instituições educacionais a melhorarem a qualidade do seu trabalho, através de um enfoque gerencial nas suas atividades administrativas e pedagógicas” (Barbosa, 1994, p. 3).

A organização denominada “Todos Pela Educação” (TPE) vem repondo o lugar do empresariado no âmbito da formulação de políticas e da mobilização social em prol da hegemonização de um projeto educacional, dando nova configuração para a esfera pública (Martins, 2016). “[...] Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação” (Martins, 2016, p. 13). Desse modo, com o consentimento e adesão dos governos, a proposta ideológica liberal do TPE para o currículo da educação pública se alastra em seus diversos níveis em todo território nacional, inclusive na educação infantil.

Dardot e Laval (2016) destacam que, com o surgimento do neoliberalismo no quadro agudo de crise do capital, o que emerge não são apenas processos mais intensos de desestatização, mas inaugura-se um novo fundamento epistemológico para o capitalismo contemporâneo, no qual [...] o direito privado busca estar isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma de sufrágio universal e seu autofortalecimento e radicalização produz a desativação do jogo democrático e estabelece era pós-democrática” (Dardot; Laval, 2016, p. 07-08).

Para Dardot e Laval (2016, p. 17), o neoliberalismo, mais que uma ideologia ou forma política e econômica é, “[...] em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade” e, como tal, organiza governo, governantes e governados. Nesse sentido, os autores defendem que “[...] a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência” como conduta e subjetivação (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Como sabemos, a transformação de tudo em mercadoria atravessa a vida das pessoas, bem como a política e as formas de gestão dos direitos transformados em serviços a elas direcionados. Desse modo, há uma vinculação entre essa nova racionalidade com a qualificação e a implementação de políticas públicas. Nessa trilha, Silva (2009, p. 221) afirma que o Banco Mundial e os técnicos brasileiros “[...] imprimem uma visão também mercadológica, econômica, na estrutura dos sistemas de educação, com o objetivo de legitimar critérios de qualidade e produtividade, bem como a forma de medi-los sob a frágil aparência de eficácia”.

Nesse contexto, a privatização da educação parece estar num processo progressivo, no qual as instâncias democráticas parecem não ter forças para reagir diante da mercantilização da educação pública. Entretanto, acreditamos que é difícil sustentar que estaríamos convivendo com um processo de avanço da mercadoria sobre a esfera pública e a transformação da educação escolar em mercado, e por isso, lançamos nosso olhar de forma crítica para esse processo.

5 CONCLUSÃO

Consideramos que a educação infantil, como parte da educação básica no Brasil, pós-Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996, precisa voltar a ser entendida conforme nos explicava Cury, já em 2008: “Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada [...]” (Cury, 2008, p. 294). Entender como essa dinâmica vem se construindo sob o manto da benevolência destinada à primeira infância, ou, em outros termos, o filantropocapitalismo (Olmedo; Ball, 2016), é condição sine qua non para defendermos a criança cidadã e sujeito de direitos desde o nascimento, tal como determinado em nossa CF/88 e reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990).

Dentre outros fatores destaca-se que nem sempre os recursos repassados pelo setor público são suficientes para a manutenção das instituições conveniadas, abrindo para outras fontes de arrecadação de recursos, como a cobrança de mensalidades, dentre outros problemas como

condições de trabalho e qualificação dos trabalhadores que ali atuam. Uma vez que essa realidade é diferente em cada município, o que temos no contexto nacional é o atendimento possível, ou nas palavras de Susin (2009) a “naturalização do possível”, o que fragiliza a democratização da educação infantil e sua oferta assegurada de forma gratuita, formalizada como política pública universal, em instituições organizadas por meio da gestão pública e democrática.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **O público e privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R. F.; ARELARO, L. R. G. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de 'sistemas de ensino' por municípios paulistas. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 30, p. 799-818, 2009.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Concepções de infância e criança em Goiânia sob o olhar da Assistência Social**. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.126, p.539-564, 2005.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. **A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação**. In: Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Organizadora: Vera Maria Vidal Peroni. Brasília: Liber Livro, 2013. 352 p.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BARBOSA, Eduardo Fernandes et al. **Gerência da qualidade total na educação**. Belo Horizonte, MG: Fundação Christiano Ottoni / UFMG, 1994.

BARROSO, João. **Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada**. Lisboa: ASA, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto – Atos do Poder Executivo, de 16 de abril de 2018. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 abr. 2018. Seção 2, p. 1-1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/04/2018&jornal=529&pagina=1>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. ECA: Estatuto da criança e do adolescente. Lei federal nº 8.069 de 13/07/90.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20/12/96.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024).

BRASIL. Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009. 96 p.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 2016. Brasília, em 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. Brasília, DF : Inep, 2018.

BRESSER PEREIRA, L.C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRESSER PEREIRA, L.C.; SPINK, P.K. (Org). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H, Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. Rev. bras. **Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016.

BORGHI, R.; BERTAGNA, R. H.; ADRIÃO, T.; CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. G. **Subsídios públicos para instituições privadas de educação infantil: análise de tendências em municípios paulistas**. In: VIEIRA, M. V.; MEDINA, S. (Org.). Trabalho docente e políticas educacionais para a educação: desafios contemporâneos. Uberlândia: Ed. da UFU, 2014. p. 131-150.

CÁSSIO, F. L.; GOULART, D. C.; XIMENES, S. B. Contratos de Impacto Social na Rede Estadual de São Paulo: Nova Modalidade de Parceria Público-Privada no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 26, n. 130, p. 2-25, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12ª ed, São Paulo, Ática, 440 p, 1992.

CORREA, B. C.; ADRIÃO, T. **A educação de crianças de zero a seis anos: contradições na garantia de um direito**. Revista ADUSP, São Paulo, v. 48, p. 6-13, 2010.

CURY, C. R. J. A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. p. 293-303, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/306> Acesso dez 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Adriana. **Tendências das reformas educacionais na América latina para a educação básica nas décadas de 1980 e 1990**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; NASCIMENTO, Cecília Vieira; SANTOS, Marileide Lopes (Org.). Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública. Belo horizonte: Mazza Edições Ltda, p. 161-185, 2010.

DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luiza Matos; ROSSI, Pedro. (Org.). **Austeridade e retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil**. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, agosto de 2018. ISBN 879-85-9565-040-4.

FRANCO, D. S.; DOMICIANO, C. A.; ADRIÃO, T. **Privatização das creches em São Paulo e seus efeitos sobre a qualidade da oferta**. Teoria e Prática da Educação, v. 22, p. 80-96, 2019.

FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza. Análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. **Cad. Pesq.**, São Paulo (51): 13-32, nov. 1984.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal*, Salvador, v. 1, n. 6, p.49-59, jun. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594> . Acesso em: 02 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ª ed, São Paulo, Cortez, 264p, 1993.

GARCIA, T. G.; ADRIÃO, T.; ARELARO, L. R. G. O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Sena na Rede municipal de ensino de São José do Rio Preto: consequências para a gestão educacional. **Revista FAED - UNEMAT**, v. 18, p. 123-142, 2012.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Org). Capitalismo, trabalho e educação. São Paulo, Editora Autores Associados, 45-59p, 1994.

INEP. Notas Estatísticas Brasília-DF | Fevereiro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 15 nov. 2021.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MOSS, P. **Introduzindo a política na creche: educação infantil como prática democrática**. Psicologia USP, São Paulo, jul/set, 2009, p. 417-436.

LIMA, Marcelo. **Trabalho e Educação no Brasil: da formação para o mercado ao mercado da formação**. 01. ed. Curitiba: CRV, v. 01. 130p, 2016.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos Pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

OLIVEIRA, D. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OLMEDO, A.; BALL S. **Filantropocapitalismo: la tirania del dar**. 2016. Disponível em: <https://www.unite4education.org/es/privatizacion-educativa-2/filantropocapitalismo-la-tirania-de-dar/> Acesso em: 20 nov. 2021.

PINTO, Ana Estela de Sousa; FRAGA, Érica. **Escola do século 21 terá que ensinar a ter concentração**, diz secretário do ES. Folha de S. Paulo, 09/12/2017, Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1941999-escola-do-seculo-21-tera-que-ensinar-a-ter-concentracao-diz-secretario-do-es.shtml> 1/7. Acesso em: 16/11/2021.

SANTIAGO, Rui et al. Modelos de governos, gerencialismo e avaliação institucional das universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, v.16, n.1, p.75-99, 2003.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação**. 2015. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, Set. 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300007&lng=en&nrm=iso . Acesso em 02 nov. 2021.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. **A Qualidade da Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre: estudo de caso de quatro creches conveniadas**. 2009. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

UNESCO. EDUCAÇÃO 2030. Declaração de Incheon – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul, 2015. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2021.