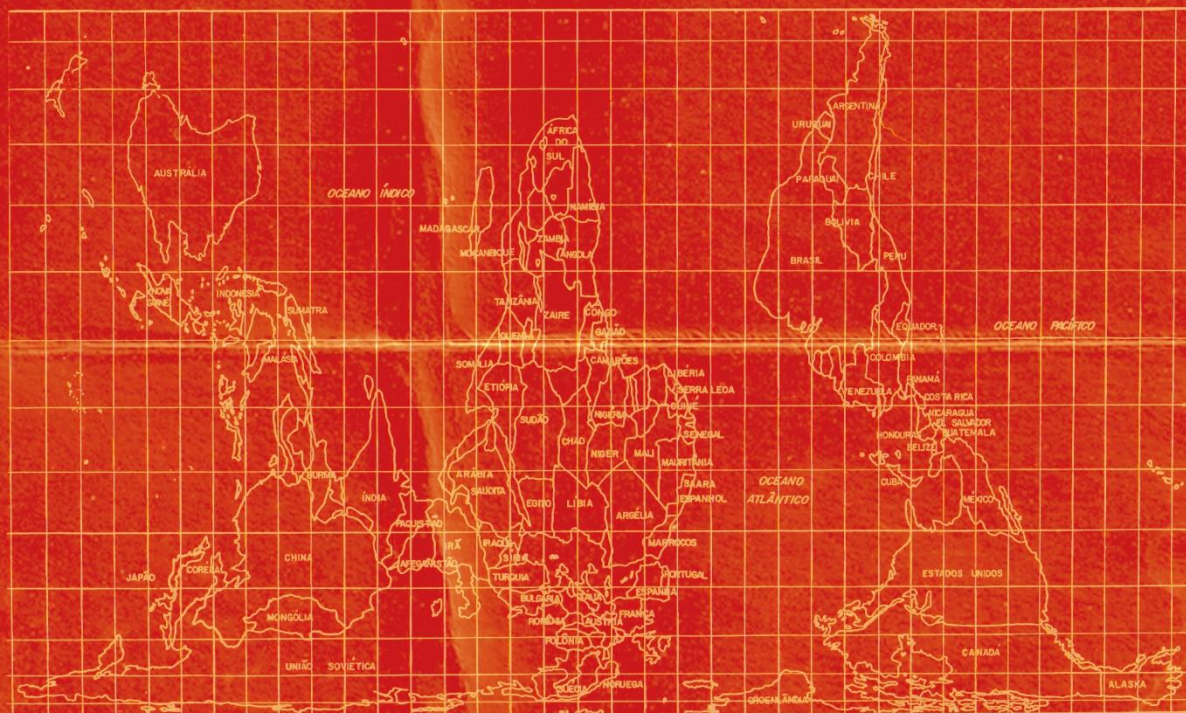


# NA COLISÃO DO NEOLIBERALISMO:

infâncias, políticas e relações sociais



JOÃO DE PETERS

GEOPOLÍTICA E REPRESENTAÇÕES DO MUNDO

Ana Lúcia Goulart de Faria  
Roberto Sanches Mubarak Sobrinho  
(Orgs.)

 **Pedro & João**  
editores

# **Na colisão do Neoliberalismo: Infâncias, Políticas e Relações Sociais**



Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadora)  
Roberto Sanches Mubarak Sobrinho (organizador)

# Na colisão do Neoliberalismo: Infâncias, Políticas e Relações Sociais



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Ana Lúcia Goulart de Faria; Roberto Sanches Mubarak Sobrinho [Orgs.]**

**Na colisão do Neoliberalismo: infâncias, políticas e relações sociais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 220p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1462-7 [Digital]**

1. Infâncias. 2. Políticas. 3. Relações sociais. 4. Educação. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## Sumário

- 7 Prefácio**  
Solange Estanislau dos Santos
- 19 Neoliberalismo: a colonização da infância pelo capital**  
Silvio Gallo e Francisco Alberto Guillermo Flores Meneses
- 29 “Dar um futuro às crianças brancas”: a adultocracia pós-fascista**  
Heloísa A. Matos Lins
- 67 Crianças e neoliberalismo: um assunto polêmico, ou nem tanto?**  
Cleriston Izidro dos Anjos, Juliana Diamante Pito, Lilith Neiman, Marcia Aparecida Gobbi e Maria Cristina Stello Leite
- 95 A “vida nervosa” de crianças de classes populares em São Gonçalo: investigando componentes territoriais que possibilitam e/ou constroem o direito à Educação Infantil na cidade**  
Fabiana Nery de Lima Pessanha e Maria Tereza Goudard Tavares
- 117 Educação e cuidado da pequena infância: embates entre o direito e a lógica do mercado**  
Bianca Correa

- 131 A Educação no Regime Internacional entre capital humano e direito: uma análise das tendências políticas e teorias contemporâneas que perpassam as infâncias no mundo atual**  
Andressa Pellanda
- 149 A Educação Infantil nas estratégias do Plano Estadual de Educação do Amazonas: entre perspectivas neoliberais e o direito da criança à educação**  
Raimunda Josinete dos Santos Carvalho Buás e Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
- 171 Infância, Educação Infantil e neoliberalismo: problematizações acerca da educação domiciliar no Brasil**  
Andreza Velho de Lima e Maria Renata Alonso Mota
- 193 Livros didáticos na Educação Infantil: estratégias de governo da infância no contexto contemporâneo**  
Aliciane Hartwig Zarnott, Maria Renata Alonso e Ana do Carmo Goulart Gonçalves
- 215 Autoras e autores**

## **Prefácio**

### **As crianças que nos perdoem... ou não!**

Solange Estanislau dos Santos

Ultimamente tenho dito que as crianças desistiram de nós, adultos/as. E às vezes, ou quase sempre, se entregam às nossas vontades, aos nossos desejos, às nossas regras e satisfazem os nossos egos, os nossos traumas, as nossas propostas masoquistas-escolarizantes, repetitivas, sem sentido, alienantes e colonizadoras das formas de pensar, sentir e estar no mundo. Mas tem aquelas que nos dizem não, tem aquelas que resistem, que transgridem, que desafiam, que exigem respeito, que exigem serem escutadas e consideradas. Mas essas também, muitas vezes, quase sempre, são capturadas pelos diagnósticos, pelos transtornos, pelas deficiências ou indisciplina e perdem suas forças, são anuladas, isoladas, medicadas. As crianças que nos perdoem...ou não! Mas estamos falhando miseravelmente com elas, como bem pontuou Silvio Almeida<sup>1</sup>, atual Ministro dos Direitos Humanos<sup>2</sup>.

Estamos vivendo enquanto sociedade um projeto civilizatório neoliberal que não só ameaça os ideais democráticos, mas fragiliza os direitos e piora ainda mais a situação das minorias vulneráveis, dentre elas dos bebês e das crianças pequenas ao direito de viverem suas infâncias, diversas e múltiplas, como elas.

Trata-se da mercantilização da vida, dos sonhos, das subjetividades, das diferenças. Tudo é mercadoria! Tudo é descartável, até a vida! O sofrimento humano virou espetáculo! E a indiferença junto com uma boa dose de ansiolíticos são combustíveis para a sobrevivência. E aos poucos, vamos nos tornando inertes, omissos e omissas, cúmplices da miséria humana,

---

<sup>1</sup> Este texto foi escrito antes da demissão do Ministro dos Direitos Humanos.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9xqcW9sujYA>



das violências cotidianas, do abandono, das injustiças e assistimos calados e caladas à morte de milhares de bebês e crianças não apenas ou somente em Gaza... E assim, vamos morrendo em vida também, já que não nos permitem nem mesmo sentir, porque logo em seguida somos seduzidos/as por alguma propaganda de algum objeto/produto que precisamos muito comprar, sendo a dor abafada pela breve e falsa satisfação de uma compra on-line.

Essa racionalidade neoliberal que extrapola os campos políticos e econômicos invade a vida cotidiana e emprega a mesma lógica do mercado às relações humanas, “por meio de um padrão de relações sociais em todos os níveis da existência individual e coletiva” (Dardot; Laval; 2016, p.7). Ocorre uma extensão da lógica do mercado e a transformação do Estado, a competição e concorrência não estão apenas nas empresas, mas são incutidas em regras de ação e alcançam até aquelas atividades fora da esfera produtiva, é a homogeneização de “certas maneiras de fazer e de ser” nessa sociedade (Dardot; Laval, 2016, p.2).

Nesse sentido, são disseminadas boas práticas, bons exemplos, boas maneiras, boas escolas, boas cidades, boas/bons meninas/os...somos medidos/as, quantificáveis, padronizados/as e inspirados/as, vitrines da vida perfeita ou da vida miserável, do sucesso ou do fracasso. Escolas com melhores notas no Ideb são exemplos de educação, copiadas no seu esquema de treinamento, monitoramento e repetição, num modelo que promove uma educação acrítica e operacional.

E tudo depende de você, o indivíduo acima do coletivo, o privado acima do público, a lei do esforço e do mérito e de que todos podem empreender e “surpreender” a lógica massacrante e opressora do sistema capitalista neoliberal. O único culpado é você! Não tem a quem recorrer. Há várias oportunidades te esperando.... vai lá, você consegue também...assim como ele, homem branco, heterossexual, cristão, herdeiro de um outro homem branco que ganhou dinheiro provavelmente à base da exploração dos/as não privilegiados e privilegiadas.

O que dizer para as crianças negras das comunidades e periferias desse Brasil? Essas mesmas, que são alvos fáceis de balas “perdidas”, de estupros e todo tipo de violência...essas mesmas que estão fora das creches, que são as primeiras a serem excluídas da escola...essas mesmas que têm seus corpos jogados do prédio pelas madames, que estão nas esquinas e são vistas...essas mesmas...aí...bem do seu lado.... ou no noticiário....o que falamos pra elas? Que se esforcem...que só assim conseguem? O que falamos para as crianças indígenas, das mais de trezentas e cinco etnias? Que se inspirem na vida das crianças brancas dos grandes centros urbanos? E o que falamos para as crianças quilombolas? Sem-terrinhas? Ribeirinhas? Imigrantes? O que elas têm a nos dizer? Será que elas estão por aqui? Você as viu? O que sabe delas?

Embora tenhamos presenciado a proliferação de discursos exaltando a diversidade e estudos abordando as diferenças, elas perdem força no cotidiano das instituições educativas com currículos e práticas cada vez mais homogenizantes, haja vista a proposta de uma BNCC, cujo maior objetivo é uniformizar e tornar comum o que é diverso, deixando ali na margem....bem ali no cantinho....um espacinho, para que, quem sabe, talvez, as diferenças sejam pautadas.

São políticas públicas educacionais que incorporam e integram esse projeto neoliberal de unificar e promover um ideal de sociedade e humanidade, promovendo uma educação “igual” para todos/as, por meio de um projeto/documento que ao se afirmar nacional e comum a todos/as, exclui e invisibiliza muitos bebês e crianças.

[...] o significativo problema de Estado-nação europeu moderno, secular e burguês, que se propagou por todo o mundo. Qual é o problema do estado -nação? O fato de que o estado -nação se preocupa (na prática, mas não em teoria) com os nacionais e não com os seres humanos. Os não nacionais são seres humanos inferiores [lesser human beings]; eles são estrangeiros, imigrantes, refugiados,

e, para os colonizadores, os indígenas das terras em que eles se instalam são nacionais de segunda classe (Mignolo, 2019, p.4).

Estrangeiras, menores, sem fala e sem voz nessa sociedade adultocêntrica, as crianças e os bebês tornam-se presas fáceis nessa engrenagem em que tudo é mercadoria, e tudo está em disputa. Dizem que a criança é igual em todo lugar e a infância também. Criança idealizada, infância projetada. “Dentro deste contexto, as culturas infantis são fetichizadas enquanto meros elementos reprodutores do mundo adulto e a infância se torna assim um espaço de simples cópia, destituído da possibilidade de produção de cultura e interpretação dos signos que produzem o mundo” (Santos; Santiago; Faria, 2016, p.195).

Crianças caladas e invisibilizadas em seus processos autorais de produção das culturas infantis e na sua participação na vida social e política. E embora “as creches e pré-escolas pareçam espaços improdutivos economicamente, a lógica capitalista está impregnada no seu cotidiano” (Santos; Santiago; Faria, 2016, p.197). São relações e práticas padronizadas pelos códigos dos objetivos de aprendizagem da BNCC que tiram várias possibilidades de manifestações e criações não só dos bebês e das crianças, mas também dos adultos e das adultas profissionais, como bem pontuou Macedo:

Percebe-se a “mão invisível do mercado”, por exemplo, na implementação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil, expressão desta visão neoliberal de uma educação de resultados, em que algumas habilidades e competências são constantemente avaliadas por testes e acabam por ditar um currículo que visa apenas à adaptação e preparação para o mercado, em detrimento à formação humana e para o trabalho (Macedo, 2020, p. 1406).

Trata-se de uma tentativa de esvaziamento do sentido desses espaços para além da lógica do mercado, para enfraquecer as vidas que ali estão. Essa política que favorece grandes grupos de empresários/as que se beneficiam com vendas de kits/pacotes de materiais didático-pedagógicos, e que ajudam a alcançar tais

objetivos/habilidades aceleram o esfacelamento da educação pública, mas não aniquilam completamente o poder da coletividade e das experiências que ali acontecem, ou como afirma Krenak (2020, p.26-7):

Nosso Tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como a possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos e a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso estaremos adiando o fim (Krenak, 2020, p.26-27).

Precisamos não só adiar o fim do mundo, mas, antes disso, adiar o fim da educação pública. As narrativas neoliberais sobre a educação pública colocam em risco o sistema público de educação, disseminando a fragilidade e incompetência do Estado em gerir e prover uma educação de qualidade. Surge o terceiro setor e os empresários da educação com seus relatórios, índices, gráficos e dados para propagar a privatização, como a única saída para salvar a população pobre de um futuro incerto e fracassado. E eles estão ganhando espaços...cada vez mais. Numa falácia de parceria público-privado, a educação vai deixando de ser um direito e passando a ser um serviço...negociado, barganhado, disputado e lucrativo.

Tal processo de desmoronamento da educação pública está mais presente nas creches, são os bebês, os primeiros a serem desprovidos de espaços devidamente pensados e construídos para eles/as, de uma educação pública de qualidade, laica e com possibilidades de experiências democráticas. Já que esse movimento não diz respeito só a uma política econômica, mas está entrelaçado em propostas ideológicas de grupos da extrema direita conservadores e reacionários.

Acredito, assim como Mignolo (2019), na incompatibilidade entre democracia e economia capitalista. Os valores e ideais disseminados pelo neoliberalismo contradizem as ações de uma sociedade que se quer democrática. Viver e educar numa democracia é lutar pelos direitos de todos e todas, é celebrar as diferenças e os conflitos, é construir possibilidades de ser e estar no mundo coletivamente.

Qual sociedade queremos? Qual educação desejamos? Que tipo de ser humano estamos criando e nos tornando? Temos escolha nessa sociedade capitalista em que tudo é competição, mérito e barganha...que se alimenta das desigualdades, das injustiças sociais, da miséria e da exploração...em que quase tudo se vende e se compra...pois, como diz a canção de Calle 13, tem algumas coisas que o capitalismo ainda não compra

Tú no puedes comprar al viento. Tú no puedes comprar al sol. Tú no puedes comprar la lluvia. Tú no puedes comprar el calor. Tú no puedes comprar las nubes. Tú no puedes comprar los colores. Tú no puedes comprar mi alegría. Tú no puedes comprar mis dolores [...].

Não pode comprar diretamente, mas destrói as florestas, os mares e rios para transformar a água em mercadoria. E, com isso, lucra-se com o aquecimento global e com os desastres ambientais, fomentando a emergência climática, a financeirização do meio ambiente, causando mortes, miséria, dor e sofrimento para muitas populações. É a cisão entre ser humano e natureza, entre pensar e fazer, entre corpo e mente. As crianças que nos perdoem...ou não!

Por isso, mais do que nunca, é necessário recorrer aos povos originários e à nossa ancestralidade e lutar, como diz a canção: "Aquí se respira lucha (Vamos caminando). Yo canto porque se escucha (Vamos dibujando el camino). Oh, sí, sí, eso. (Vamos caminando). Aquí estamos de pie; Qué viva la América! No puedes comprar mi vida".

Infelizmente, há muitas vidas que são compradas, assassinadas, segregadas, excluídas, confinadas, mas ainda

estamos de pé, ou como diz outra canção: “No ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro<sup>3</sup>”, pois a luta continua! “A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir” (Mignolo, 2019, p.1). Isso significa que “Desvincular-se do controle das forças estrangeiras sobre as vidas caminha de mãos dadas com as ações de reconstruir e reexistir sob novas condições e modos de existência próprios” (Mignolo, 2019, p.12).

Nada melhor do que aprender com as crianças e bebês essas novas formas de reexistir. E é aí que se situa a Educação Infantil que defendemos: descolonizadora, antiadultocêntrica, anticapitalista, feminista, antirracista e que busca, para além da ciência, da arte e da técnica os saberes ancestrais que nos ajudam a possibilitar às crianças não apenas escapar das amarras neoliberais, mas construir junto com elas espaços e tempos para a produção das culturas infantis e de reconhecer, reler/reinterpretar a si mesmas e atribuir sentido e significado às suas experiências no coletivo, nas diferenças, nas interações e brincadeiras.

A construção de pedagogias descolonizadoras deve romper com o “pacto colonial adultocêntrico” e ampliar o olhar para as produções das culturas infantis, desatando os emaranhados coloniais que subjetivam as crianças, tornando-as indivíduos que compactuam com a lógica capitalista. No âmago desse processo existe uma dissolução da criança “encarcerada, imobilizada e fechada” sob os olhares dos adultos colonizadores (olhar de vigilância) e uma transformação de perspectivas, desconstruindo a lógica adultocêntrica, para a invenção de movimentos que buscam olhar a criança, enxergando a processualidade singular dos sujeitos crianças e suas produções culturais” (Santos; Santiago. Faria, 2016, p.199-200).

E assim, como Oswald de Andrade (1928), vamos “Contra todas as catequeses. Contra todos os importadores de consciência

---

<sup>3</sup> Música “Sujeito de sorte” - Belchior

enlatada... Contra o mundo reversível e as idéias objetivadas. Cadaverizadas...Contra a realidade social, vestida e opressora”.

O livro *Na colisão do neoliberalismo: infâncias, políticas e relações sociais*<sup>4</sup>, além de reafirmar a concepção de criança como sujeito histórico, social, que produz culturas infantis e que não apenas é diretamente atingida pelos acontecimentos sociais, mas que produz história nas condições dadas, reexistindo cotidianamente, nos convida para esse movimento transgressor, reflexivo, de reexistir nessa realidade, de romper e de questionar, não como propõe Krenak (2020, p.68), “Qual é mundo que vocês estão agora empacotando para deixar às futuras gerações?”, mas qual mundo estamos oferecendo aos bebês e às crianças agora...hoje?

Inovador e necessário, o debate coloca o dedo na ferida de uma sociedade hipócrita que vende a imagem de uma infância protegida e segura, de uma sociedade que joga para debaixo do tapete as mazelas que afligem milhares de bebês e crianças. De uma sociedade que ignora as crianças negras, indígenas, ribeirinhas, imigrantes e tantas outras, e que tenta, a qualquer custo, transformar a Educação Infantil na iniciação da “formatação/alienação” capitalista-neoliberal.

Com as discussões acerca da colonização da infância pelo capital, dos fascismos e adultocracia, da militarização das infâncias e da criminalização das vulnerabilidades, da “pobreza de direitos”, da educação domiciliar, da invasão dos livros didáticos, disputas e transformações espaciais urbanas, a educação entre Capital Humano e Direito, o livro é um chamado para empurrarmos para cima, respirarmos e lutarmos, como propõe Krenak (2020): “Quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo para cima e respirar”.

Respirar criando novas formas de reexistir ou transgredir, como propõe bell hooks (2020), um “movimento contra as fronteiras e para além delas”, uma pedagogia engajada, ou sugere

---

<sup>4</sup> Agradeço à Ana Lúcia Goulart de Faria e Roberto Sanches Mubarac Sobrinho, organizadora e organizador do livro, pelo desafio em forma de convite. Foi uma honra fazer parte dessa bela e importante obra.

Mignolo (2019) uma desobediência civil e epistêmica para nos desvincularmos de tudo que é eurocêntrico e colonizador, para então trabalhar pela re-existência na pluridiversidade, pois “reexistir depende do lugar do indivíduo nas histórias locais negadas, diminuídas e demonizadas nas narrativas da modernidade ocidental”. (Mignolo,2019, p.6).

Por isso, recorremos aos saberes dos nossos ancestrais e das crianças para alimentar nossos sonhos e nossas lutas, como diz o poema de Graça Graúna:

### **Canção Peregrina**

#### I

Eu canto a dor  
desde o exílio  
tecendo um colar  
muitas histórias  
e diferentes etnias

#### II

Em cada parto  
e canção de partida,  
à Mãe Terra peço refúgio  
ao Irmão Sol, mais energia  
e à Irmã Lua peço licença poética  
para esquentar tambores  
e tecer um colar  
de muitas histórias  
e diferentes etnias.

#### III

As pedras do meu colar  
são história e memória  
são fluxos de espírito  
de montanhas e riachos  
de lagos e cordilheiras  
de irmãos e irmãs  
nos desertos da cidade  
ou no seio da floresta.



IV

São as contas do meu colar  
e as cores dos meus guias:

amarela  
vermelha  
branco  
negro

de Norte a Sul  
de Leste a Oeste  
de Ameríndia  
ou de LatinoAmérica  
povos excluídos.

V

Eu tenho um colar  
de muitas histórias  
e diferentes etnias.  
Se não me reconhecem, paciência.  
Haveremos de continuar gritando  
a angústia acumulada  
há mais de 500 anos.

VI

E se nos largarem ao vento?  
Eu não temerei,  
não temeremos,  
pois antes do exílio  
nosso irmão Vento  
conduz nossas asas  
ao círculo sagrado  
onde o amálgama do saber  
de velhos e crianças  
faz eco nos sonhos  
dos excluídos.

VII

Eu tenho um colar  
de muitas histórias  
e diferentes etnias.

Que essa leitura te provoque muitos sentimentos: de indignação, de revolta, de desobediência, mas que você não fique indiferente. E caso não possamos mudar essa dura realidade, que as crianças nos perdoem... ou não!

## Referências

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. *Revista O Olho da História*, Bahia, n. 22, abr. 2016. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6978605/mod\\_resource/content/1/DARDOT%2C%20P.%20e%20LAVAL%2C%20C.%20-%20Neoliberalismo%20e%20subjetiva%C3%A7%C3%A3o%20capitalista.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6978605/mod_resource/content/1/DARDOT%2C%20P.%20e%20LAVAL%2C%20C.%20-%20Neoliberalismo%20e%20subjetiva%C3%A7%C3%A3o%20capitalista.pdf) Data de acesso: 21 ago. 2024.
- GRAÚNA, Graça. Canção peregrina. In: GRAÚNA, Graça. *Antologia indígena*. Mato Grosso: SEC; Inbrapi, Nearin, 2009. p. 27-28.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LATINOAMÉRICA. Intérprete: Calle 13. Compositores: R. PÉREZ; E. CABRA; R. ARCAUTE. In: *ENTREN los que quieran*. Intérprete: Calle 13. San Juan: Sony Music, 2010. 1 disco sonoro, faixa 7.
- MACEDO, Elina Elias. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. *Zero-a-Seis*. Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1404-1419, dez./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/77746/45047>. Data de acesso: 21 ago. 2024.
- MIGNOLO, Walter. *A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir*. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. 2019. Disponível em: <https://assets.valide.vc/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf> Data de acesso: 21 ago. 2024.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais. *Textura*. Canoas/RS, v.18, n.36, p.191-205, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1624/1460>. Data de acesso: 21 ago. 2024.

# Neoliberalismo: a colonização da infância pelo capital

Silvio Gallo

Francisco Alberto Guillermo Flores Meneses

Para intentar hacer historia en esta profundidad y en ese origen esencial de la humanidad (...) se requiere posesionarse plenamente, integralmente, de la piel humana. Hacer historia de niños es sobre todo, una cuestión de piel, de solidaridad, de convivencia, de ser uno mismo (Salazar, 2006, p.11).

Em seu estudo sobre o neoliberalismo, Foucault o situa como resultado de um amplo processo histórico que foi marcado pelo que ele denomina “artes de governar”. O conceito de governo é proposto pelo filósofo como um passo além da noção de poder. Governar, para Foucault, é a ação de conduzir as condutas das pessoas. Isso é, os seres humanos agem e suas ações podem ser conduzidas; de modo que não se trata de impor (pelo poder) uma forma de ação específica, mas, observando como os indivíduos agem, promover ações para procurar direcioná-los para determinados fins. Importante destacar que a noção de governo pressupõe a liberdade. Não se trata de suprimir a liberdade dos indivíduos, mas, ao contrário, de partir dela para conduzir suas condutas.

Deste modo, o processo de “destravamento das artes de governar”, que, na análise de Foucault, tem início ainda no século XVI, desembocará em dois movimentos políticos importantes: o liberalismo, que se inicia no século XVII e se consolida no século XVIII, com o Iluminismo; e depois, no século XX, o neoliberalismo.

Ambos são tributários daquilo que o filósofo define como um “Estado de polícia”<sup>1</sup>, que age para conseguir o mais absoluto controle (a partir da condução das condutas, não da coerção) dos indivíduos:

[...] na ordem do que hoje se chamaria de política interna, o Estado de polícia implica em quê? Pois bem, ele implica justamente um objetivo ou uma série de objetivos que poderíamos dizer ilimitados, pois se trata precisamente, no Estado de polícia, para os que governam, de considerar e encarregar-se não somente da atividade dos grupos, não somente das diferentes condições, isto é, dos diferentes tipos de indivíduos com seu estatuto particular, não somente de encarregar-se disso, mas encarregar-se da atividade dos indivíduos até em seu mais tênue grão (Foucault, 2008b, p. 10).

Pois bem, essa atividade dos indivíduos até em seu mais tênue grão atinge a tudo e a todos/as, de modo que a infância não poderia ficar de fora. Mesmo as crianças, esse “tênue grão” da sociedade, serão subjetivadas e governadas pelo neoliberalismo. Aliás, Foucault já havia mostrado antes que, no processo histórico de liberação das artes de governar, o governo das crianças havia desempenhado um papel central<sup>2</sup>.

Outro elemento importante: o governo, que se torna uma maquinaria do Estado<sup>3</sup>, é um dos aspectos de um fenômeno mais

---

<sup>1</sup> A noção de polícia como uma forma específica de organização do Estado que opera com a maquinaria da governamentalidade havia sido estudada a fundo por Foucault em seu curso no Collège de France de 1978, *Segurança, território, população*. O curso de 1979, *Nascimento da biopolítica*, retoma esses estudos, centrando-os na emergência do neoliberalismo.

<sup>2</sup> Ver o comentário na aula de 08 de março de 1978 (na edição brasileira, páginas 309-310, inclusive a longa nota de rodapé), no qual Foucault argumenta que, no século XVI, o problema pedagógico, o problema da condução das crianças teve papel central, operando de modo a destravar também outras artes de governo, como o da família, o de si mesmo, o religioso e o público, como governo do Estado.

<sup>3</sup> No curso *Segurança, território, população*, em 1978, Foucault analisou a fundo o processo que denominou “governamentalização do Estado”, mostrando que os

amplo, a tecnologia de poder que Foucault denomina biopolítica. Trata-se de um tipo de poder que se exerce em grupos populacionais, não sobre indivíduos. Então, temos, de um lado, a perspectiva de uma maquinaria de poder que se exerce sobre cada criança, conduzindo suas condutas, mas também, de outro lado, uma maquinaria de poder que se exerce sobre a infância como grupo populacional. Ambas agem de modo articulado, de modo a maximizar seus efeitos.

Outro elemento importante neste *puzzle* foi introduzido por René Schérer (2006), com o conceito de “dispositivo pedagógico”, maquinaria que promove a articulação dessas múltiplas linhas de governo para o estabelecimento do controle das crianças, compreendidas sob a categoria de infância, inventada na modernidade exatamente para dar coerência à tutela que os/as adultos/as exercem.<sup>4</sup>

Neste capítulo, traremos algumas análises de como, no caso brasileiro, o neoliberalismo tem produzido um governo da infância e das crianças como sujeitos. Ao final, indagaremos em torno de possíveis linhas de fuga desse processo, retomando o diálogo com Schérer e com um texto de Jean-François Dupeyron (2022), que nos desafia a “acabar com a criança do Capital”.

## **Neoliberalismo e governo da infância: a produção de uma “criança do Capital”**

Estudar como a racionalidade neoliberal se apropria da categoria infância é tema fundamental para desenvolver quando

---

Estados democráticos modernos operam uma maquinaria que ele denominou como governamentalidade. Um dos aspectos fundamentais da governamentalidade é que ela faz a articulação entre o governo dos outros (o ser governado) e o governo de si mesmo.

<sup>4</sup> Para adentrar no universo da análise filosófica da infância por Schérer, sugerimos dois textos: *René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações* (Gallo, 2018) e *Educação infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças* (Gallo, 2019).

pensamos em educação. A infância ocupa lugar privilegiado nos tratados internacionais que proclamam os direitos universais das crianças e a educação é título essencial nesses tratados. A história nos alerta para não desconsiderar a importância dos direitos da criança, pois o capital tem demonstrado que é capaz de restabelecer a criança como mão de obra produtiva em nome da maximização de lucros. Porém, o capital não se limita à hiperexploração visceral. A contemporaneidade engendrou o dispositivo de segurança que opera na produção de modos de existência que perpetuam a axiomatica do sistema, através da demanda por liberdade e originalidade, configurando sofisticados modos de exploração das populações que são conduzidas por estilos de vida imanentes à racionalidade neoliberal. O capitalismo desenvolveu um poder que está sempre em construção e ação (Lazzarato, 2011, p. 86). Nesse sentido, “os dispositivos de poder agirão preferencialmente para limitar as diferenças, as minorias, os comportamentos desviantes, por vezes antagonistas, em bordas aceitáveis, do que para lhes impor uma lei que diga não” (Lazzarato, 2011, p. 77).

A infância como território existencial da criança delimitou sua figura a um sujeito incapaz, tutelado por adultos/as, e a ela foi negada qualquer possibilidade de autoconstituição. Foi colocada na condição de minoridade, com tratamento privilegiado nos procedimentos da racionalidade neoliberal. Diversos dispositivos de poder se ergueram para governar a infância, e no neoliberalismo, sobretudo, as noções etapistas do desenvolvimento da criança foram e seguem sendo essenciais para a introdução das subjetividades, rituais, estéticas e simbologias que normalizam determinadas posturas frente à vida.

A título de exemplo, citamos a matéria de 2019, da *Folha de São Paulo*, “Investimento na formação de líderes chega ao berçário”, na qual encontramos elementos importantes para entender a captura da infância e da criança: “Segundo Gama, a incursão ao universo *maker* começa no berçário, quando os bebês manuseiam diferentes materiais e texturas, entre eles argila, areia, tinta, massinha e

papéis, três vezes por semana. A partir dos três anos, eles começam a fazer suas próprias construções” (Folha, 2019).

Um certo percurso de vida a ser trilhado é imposto para as populações infantis, e o neoliberalismo tem se empenhado em determinar sua operacionalidade, implementando o discurso da “evolução” da criança, visando à sua futura experiência rentável. O discurso de ser um empreendedor, trabalhar, investir e sonhar com o sucesso financeiro é uma biografia básica no contexto do capitalismo, e de alguma forma serve para introduzir a infância na diagramática de poderes da racionalidade neoliberal. Como podemos entender a existência neoliberal à qual somos expostos? Grosso modo, ela é permeada pelo econômico, que capilarmente se alastra ilimitadamente pelos territórios que tradicionalmente eram entendidos como não econômicos: o amor, os sonhos, a alegria, o conhecimento, o saber, o brincar, dentre outros. A existência neoliberal oferece sonhos envelopados em códigos de barra para sujeitos que são interpelados a assumir toda a responsabilidade pelo que lhes acomete. A responsabilização opera pela ideia de investimento em si mesmo, em administrar a vida como se faz com as empresas. Foucault, ao analisar o neoliberalismo estadunidense, ressaltava a característica desse país, ao qual, ao que tudo indica, nós, do cone sul, estamos assujeitados:

Ora, que função tem essa generalização da forma “empresa”? Por um lado, claro, trata-se de desdobrar o modelo econômico, o modelo oferta procura, o modelo investimento-custo-lucro, para dele fazer um modelo das relações sociais, um modelo da existência, uma forma de relação do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com seu círculo, com o futuro, com o grupo, com a família (2022, p. 324).

Como isso se correlaciona com a infância? Se vivemos em um período em que a empresa é categoria central da organização da sociedade, certamente a infância é um pilar que sustenta determinadas práticas de poder. A partir dessa reflexão, o raciocínio básico é que a sociedade é atravessada por uma



estratégia de poder que permite que os interesses econômicos prevaleçam, ela é correlata às técnicas de governo. Emerge a *infância econômica*, que se manifesta em diversas práticas. Na educação brasileira, por exemplo, encontramos o regime de subjetivação empreendedor, difundido em larga escala no *socius* neoliberal, e atualmente em plena tomada do território educacional com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assujeitando a infância ao empreendedorismo, funcionando como uma técnica de governo que abastece a necessidade crescente do neoliberalismo pela integração social. Com Lazzarato, aproximamo-nos mais detalhadamente no entendimento do por que é de suma importância incentivar a infância empreendedora, a infância untada na empresa.

Nem os sujeitos econômicos, nem os sujeitos jurídicos são capazes de assegurar a integração da sociedade. O “capital humano” e o “sujeito de direito” só mobilizam e representam os “aspectos parciais”, “abstratos”, “ideais” da subjetividade que são incapazes de garantir, tal como são, as condições de um viver em coletividade, de uma comunidade. Para que ela seja possível, é preciso integrá-los no seio de um conjunto mais vasto e mais completo: a sociedade, o social (Lazzarato, 2011, p. 73).

O interesse em destrinchar a temática da captura da infância pelo capitalismo neoliberalizado amplia nossa análise para além dos registros oficiais jurídicos da importância e necessidade da declaração dos seus direitos, embora compactuemos firmemente com a conquista histórica dos direitos da criança. Mas a complexidade dos fenômenos do capitalismo contemporâneo exige um perfil refinado de análise, que parte da imersão da operacionalidade da racionalidade neoliberal e que molda os territórios de existência. A infância é necessariamente um território de existência fundamental. Assim como aconteceu com a categoria “humano”, que foi apropriada pela teoria do capital humano, a infância se converteu em um investimento:

Esse investimento, o que vai formar uma competência-máquina, será constituído de quê? Sabe-se experimentalmente, sabe-se por observação, que ele é constituído, por exemplo, pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas [...] vai ser importantíssimo para a constituição de uma competência-máquina, ou se vocês quiserem para a constituição de um capital humano [...] ou seja, o simples tempo de criação, o simples tempo de afeto consagrado pelos pais a seus filhos, deve poder ser analisado em termos de investimento capaz de constituir um capital humano (Foucault, 2022, p. 308).

Quando perguntamos como a racionalidade neoliberal tem se conectado à categoria infância e a tem afetado, percepções como a de Foucault possibilitam entender a sua gestão. A educação, a mídia, o entretenimento, as instituições, o mercado, o investimento e as tecnologias digitais contribuem para o que podemos chamar uma “ética da infância”. Por exemplo, a educação, que se constitui como terreno histórico secular, modifica sua composição de acordo com as contingências de diferentes períodos históricos, e para título de marcador histórico, dos jesuítas aos tecnocratas das pedagogias empresariais, a educação tem servido ao interesse de racionalidades hegemônicas. Existimos em um *socius* que não se preocupa em separar o que é econômico do que não é econômico, uma preocupação central no pensamento dos ordoliberais. Atualmente, tudo é passível de ser econômico. O neoliberalismo estadunidense assegurou a hegemonia da interpelação das almas, dos corpos, das existências, na qual a economia, o mercado são as moedas da inteligibilidade do ser e estar no mundo. Assim, as crianças são alvos de inúmeros estudos de mercado e estatísticas que criam imagens para o entendimento econômico das suas esferas mais íntimas. A gestão da infância pelo capitalismo neoliberalizado consagra a radicalidade do projeto, em que a concorrência é fator essencial no alargamento ilimitado do investimento necessário para alcançar a melhor versão das crianças, de cada criança.

O discurso econômico postula que a família deve investir em seus/suas filhos/as como se investe em uma empresa, sendo esses investimentos da ordem do afetivo, do cultural e do espacial, dentre outros. Eles vão dos mais específicos, desde um psicólogo, ao acesso a esporte e tecnologias digitais. Entendida a infância como período de grandes trocas imateriais simbólicas e subjetivas, tais investimentos compõem o processo de humanização da criança contemporânea, e demandam que os elementos humanos sejam transformados em capital. Os propósitos, os desejos, os prazeres, os projetos de vida, dentre outros – tudo que preenche a existência e satisfação dos sujeitos –, passam pela captura do capital. As crianças tornam-se objetos de investimento e constituem o foco das estratégias empresarial e empreendedora, que vão produzir desde as subjetivações individuais até as estratégias estatais e econômicas de governo.

Em termos de educação, os macroprojetos políticos exercem toda sua força de equipamento coletivo na formulação das hierarquias e divisões necessárias na criação das condições de adaptabilidade às referências existenciais do neoliberalismo. Ser um empreendedor se qualifica como demanda existencial, as famílias, as instituições são interpeladas para incentivar o empreendedorismo nas vidas das crianças. Isto não se define pela simples preocupação com o futuro das crianças, que é controlado pelo desejo dos/as adultos/as. Não se trata da preocupação: o que as crianças vão se tornar no futuro? Mas da aplicabilidade racionalizada dos fenômenos imanentes ao social neoliberalizado, que permite a emergência de uma outra infância, da *infância neoliberalizada*, como investimento rentável, focada no futuro, e que responde ao problema: onde não há mercados, eles devem ser criados. Para rentabilizar a infância, uma série de encontros e alianças aconteceram, a aliança com a retração do político, com o individualismo e o ataque à concepção do social como força política são algumas perspectivas que destacam o traço da figura neoliberal.

Foucault nos aproxima do detalhe do investimento, em que o cuidado da criança, e de toda a esfera que a envolve, seja alimentícia, afetiva, tecnológica e genética, dentre outras, tornam a vida dela um investimento: “O Capital Humano, o capital humano

da criança, capital esse que produzirá uma renda. Essa renda será o quê? O salário da criança quando ela se tornar adulta. E, para a mãe, que investiu, qual renda? Bem, dizem os neoliberais, uma renda psíquica” (Foucault, 2022, p.326). Ou seja, investir não se refere somente à transferência monetária, mas naquilo que os *Chicago Boys*<sup>5</sup> planejaram com a concorrência radical, investir para ser um concorrente em potencial no mercado.

Podemos afirmar que a infância é a fibra sensível na qual se deposita a subjetividade do presente, e, lamentavelmente, a infância é um território de investimentos capitalistas, em que as camadas históricas mais profundas que compõem o subsolo do sentido do conceito de infância estão carregadas de anonimato, de diversos fragmentos que precisamos destacar para fazer aparecer silhuetas, seres e sujeitos silenciados, para visualizar com nitidez a existência das crianças. A auréola histórica das crianças é silenciosa, abstrata e caracterizada pelas estatísticas e cifras que conceitualizam a infância. Ela impede que as crianças falem por si só. Os/as adultos/as direcionam e condicionam o mundo das crianças, estas que não fazem guerras, não consomem ataques terroristas e não fazem tratados de paz. Os/as adultos/as, em troca, estão sempre preparados/as para discutir suas condições de existência e o futuro delas. Em *Nascimento da Biopolítica*, Foucault destaca que

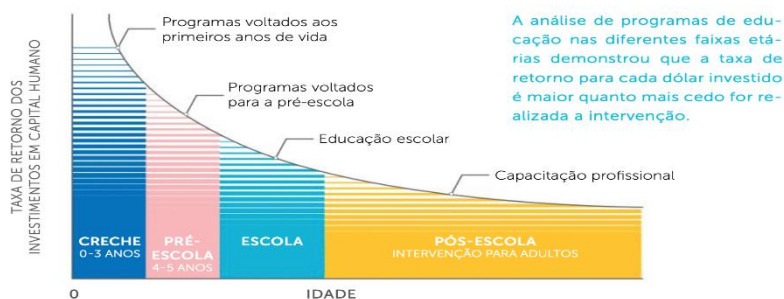
[...] trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as formas “empresa” [...] é essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder informador da sociedade (2022, p. 199).

---

<sup>5</sup> Assim ficou conhecido um grupo de em torno de 25 jovens economistas chilenos, que foi encarregado de formular a política do governo Pinochet, uma das primeiras experimentações mundiais em termos de neoliberalismo como programa de governo nacional. Todos eles fizeram sua pós-graduação em Economia na Chicago University.

A dilatação do discurso neoliberal na temática empresarial resultou em uma variedade de práticas, das quais nos deteremos naquela que parece ser a pedra angular para a solução dos problemas do capitalismo. Os negócios de impacto social mobilizam a subjetividade do “unir o útil ao agradável”, emergindo dentro da lógica sofisticada do discurso da Neurociência e das estatísticas que colocam a criança como um produto-investimento. Essa atividade econômica pretende levar o empreendedorismo para as crianças, apostando na resolução de problemas sociais estruturais, pela via do investimento privado de empreendedores, seja pelo sujeito empreendedor ou uma instituição empreendedora. Trata-se de empreender investindo em uma problemática social como a pobreza, e de investir na infância com a lógica do empreendedorismo. Tal atividade postula que, investir na criança, é caminho para a sustentabilidade e para uma sociedade próspera: “Como sociedade, não podemos nos dar ao luxo de adiar o investimento nas crianças para quando forem adultos, nem podemos aguardar que atinjam a idade escolar, quando poderá ser tarde demais para intervir” (Heckman, 2007, p.1). Esse pensamento atesta que investir na criança traz mais retorno para a sociedade que qualquer outro tipo de investimento, como podemos verificar no gráfico reproduzido a seguir:

#### TAXA DE RETORNO X IDADE



Fonte: modificado de: Heckman, J. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children Science, 30 June 2006: 312 (5/82), 1900-1902. [DOI:10.1126/science.1128898]

Disponível em: *Empreendedorismo e negócios de impacto social para a primeira infância*. São Paulo: FMCSV, 2016, p. 28.

Essa ideologia dissemina, assim, a perspectiva de que investir na criança, especialmente naquelas ainda nos primeiros anos de vida, anterior ao processo de escolarização, trará os maiores retornos para a sociedade.

O mercado, segundo Foucault (2022), é a lógica privilegiada da enunciação da verdade, e nessa lógica integram-se diversas técnicas de governo associadas ao mercado, como o capital humano, o bem-estar, a qualidade de vida e a produtividade na idade adulta. Elevado a uma categoria de função social organizadora, estabelece o empreendedor como avatar da lógica do capital humano, em que problemas estruturais do capital devem ser resolvidos pela lógica dos negócios, sendo a principal forma para contribuir na erradicação das desigualdades e outras desgraças do sistema. O impacto social se sustenta na geração de lucro para o empreendedor, na geração de emprego para a sociedade e na possível erradicação do problema social.

Dessa forma, investir na infância é investir na sociedade sustentável e próspera, da qual deduzimos na prática toda uma biopolítica e governamentalidade para gerenciar a vida das crianças. Quando os negócios respondem ao mercado, e a pobreza e todas as desgraças causadas pelas desigualdades inerentes ao capitalismo são objetos do mercado, problemas sociais são reformulados. E esse movimento, considerado uma inovação que harmoniza as consequências negativas a partir da motivação desbravadora do empreendedor, promoverá melhorias nas áreas do investimento de impacto social. Sanar problemas sociais sem remover a axiomática do lucro e promover o bem-estar social instaura uma visão econômica que fica explicitada no seguinte trecho, retirado de uma espécie de “cartilha” para fomentar o empreendedorismo na primeira infância:

Os negócios de impacto social podem contribuir com a melhoria da qualidade de vida das crianças brasileiras e de suas famílias, possibilitando o acesso a bens e serviços que muitas vezes sequer chegam ao conhecimento da população de menor renda. Neste

capítulo, vamos rever alguns conceitos importantes para quem está na área e deseja empreender na Primeira Infância (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016, p. 8).

Articulamos a ideia de impacto social porque está associada à maquinaria que promove o investimento em “empreendedorizar” a existência das crianças, focado no desenvolvimento de brinquedos ou jogos infantis, e/ou qualquer outra estratégia que subjetive em favor do sistema. O empreendedorismo infantil é entendido como uma capacitação que promove o aprendizado prescrito de competências e habilidades que podem melhorar a qualidade de vida das crianças. A introdução da educação empreendedora nas escolas públicas, privadas e em projetos de impacto social é trabalho sofisticado que envolve a família, a escola e outras instituições. O empreendedorismo infantil é uma realidade no Brasil e no mundo, estando presente nas tomadas de decisão dos programas educacionais privados e públicos.

O empreendedorismo infantil é trabalhado pelas instituições de forma lúdica, alicerçado no brincar, insistindo que não se trata de um programa que coloca as crianças sob a pressão das responsabilidades da vida adulta, que não se trata de negócios, e sim da afirmação da capacidade da criança para entender conteúdos, alcançar objetivos, trabalhar sua personalidade. É justamente nessa justificativa que reside a “riqueza” de detalhes da subjetivação. No ato de brincar de acordo com a proposta do empreendedorismo, seja na produção de hortaliças para depois serem vendidas na feira escolar, ou no afazer de um projeto inovador, de uma propaganda, quando se mobilizam afetos, subjetividades intimamente vinculadas ao universo do mercado. A partir de tudo aquilo que conecta a criança com o mundo dos negócios, da existência do mercado como algo importante – brincar de vender, preocupar-se com a inovação, ocupar-se com a produção etc. – estabelece-se a conexão com o amplo desenho do modelo da subjetivação empreendedora, entregando, através dos

exercícios propostos, por mais lúdicos que sejam, a preocupação com a otimização de si mesmo.

É impossível separar a criança do meio em que vive, do núcleo familiar, da escola, do berçário e do inevitável contato com as forças do mundo que a atravessam como sujeito. A subjetivação à qual é submetida está fora da capacidade de manipulação e controle desejado pelas instituições que têm sua posse, e isso permite que possamos pensar em formas de resistência à instauração de uma sociedade fundada em parâmetros de automodelação, empresariais e até espirituais ligada ao sucesso na vida financeira. Contudo, com o avanço da política do empreendedorismo nas escolas e em todo o tecido social, percebemos que a subjetivação se tornou um projeto político de grande escala (Bröckling, 2015), aplicado com os projetos propostos pelas grandes instituições supranacionais (OCDE, Banco Mundial, FMI, UNESCO, UNICEF), que alavancam o empreendedorismo à categoria máxima da inovação na vida social do trabalho, da escola, da família etc. Félix Guattari, no final da década de 1980, alertava para pensarmos nos esforços da subjetividade hegemônica:

Assim, a subjetividade capitalística se esforça por gerar o mundo da infância, do amor, da arte, bem como tudo o que é da ordem da angústia, da loucura, da dor, da morte, do sentimento de estar perdido no cosmos... É a partir dos dados existenciais mais pessoais - deveríamos dizer mesmo infrapessoais - que o CMI constitui seus agregados subjetivos maciços, agarrados à raça, à nação, ao corpo profissional, à competição esportiva, à virilidade dominadora, à *star* da mídia... (Guattari, 1990, p. 34).

A subjetividade hegemônica na infância se define no mercado como medida de intelegibilidade das práticas de governo. Suas referências existenciais são produzidas pelas contingências dos encontros, da história dos/as adultos/as, das instituições que eles/elas governam, dos afetos etc. Mas nessa imprevisibilidade dos encontros, os/as adultos/as são determinantes na delimitação do



que é a infância, eles/elas têm sido os/as tutores/as que guiam seus corpos, que as submetem a crenças e a rituais.

No Brasil, desde a década de 1990, o discurso neoliberal tem se fortalecido, de modo que o empreendedorismo vem se consolidando como regime de subjetivação, primeiro no ecossistema empresarial e atualmente na educação, penetrando como discurso e prática no universo da infância. Como exemplo das subjetividades hegemônicas neoliberais capturando a infância, a subjetividade narcotizada desenvolvida pela biopolítica do neoliberalismo é exemplar na governança; quem não conhece uma criança diagnosticada por algum dos “três porquinhos” da patologia infantil (déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade)? Para além dos/as adultos/as, que concorrem na criação e controle dos referenciais existenciais do mundo da infância, as forças da governamentalidade promovem uma ordem, que visa a um equilíbrio. As crianças devem seguir a referência da normalidade posta pelo regime hegemônico, como preconiza o caderno de práticas da BNCC:

Hoje, o empreendedorismo entre os jovens ou mesmo no âmbito da família, precisa ir além da atividade informal desenvolvida com pouco ou nenhum planejamento e gestão. Com as transformações recentes nas relações de emprego, o empreendedorismo vem ganhando cada vez mais seriedade e importância. Ele precisa ser aprendido em idade precoce, pois certamente será útil muito antes do que se pensa. Além disso, para aprender a empreender, é necessário desenvolver inúmeras competências gerais e específicas, bem como habilidades previstas na BNCC para todos os ciclos escolares (MEC, Práticas empreendedoras nas escolas<sup>6</sup>).

Como procuramos demonstrar, em todas as instâncias sociais encontramos a ingerência da racionalidade neoliberal. A criança

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/201-praticas-empreendedoras-na-escola>).

inevitavelmente terá contato com a racionalidade do empreendedorismo. Essa noção é vinculada diretamente ao enunciado da marca, de automodelação, de autogestão do neoliberalismo, que gera a responsabilização por tudo que lhe acomete nos resultados da vida, o sucesso e o fracasso. O “eu” se tornou uma marca no *socius* neoliberal, e a instauração do empreendedor de toda uma vida, da primeira infância à terceira idade. Enfim, para usar as palavras de Sylvio Gadelha (2009, p. 154), a cultura do empreendedorismo constrói um *ethos* empresarial que institui um novo espírito do capitalismo. E deste *ethos* nada escapa, nem mesmo a infância. O neoliberalismo produz uma “criança do Capital”, empreendedora de si mesma.

### **Será possível acabar com a “criança do Capital”?**

Os processos de subjetivação, em especial aqueles atravessados pelo neoliberalismo, que visam ao sujeito em sua liberdade de ação, podem parecer um enredo do qual não se pode sair. Mas cumpre lembrar que o mesmo Foucault indicou que a grande questão, hoje, não é descobrir o que somos, como resultantes de um processo de subjetivação, mas *recusar o que somos*, termos a coragem de resistir e de interferir nos processos de subjetivação, produzindo mudanças em nós mesmos/as.<sup>7</sup>

Para concluir, dialogaremos com um inquietante artigo de Jean-François Dupeyron, que analisa em intensidade e profundidade, a partir do pensamento de Foucault, a construção da criança do Capital, aquela subjetivada na perspectiva do neoliberalismo e forjada como consumidora e empreendedora de si mesma, a partir do contexto francês.

---

<sup>7</sup> Encontramos essa enunciação em vários textos de Foucault da década de 1980, em especial *O sujeito e o poder*, escrito nos Estados Unidos em 1982, no qual afirma que as lutas contemporâneas se constituem em lutas contra os modos de subjetivação.

A criança do Capital é uma colonização da “criança-sujeito”, resultante de um processo de construção que se processou nos últimos séculos. O autor destaca as suas quatro características centrais: ela é portadora de uma personalidade, de uma originalidade que a distingue dos demais indivíduos; ela é uma pessoa livre; ela é um valor social importante, portadora de direitos inalienáveis, dentre os quais o direito à educação, segundo a Declaração Internacional dos Direitos da Criança de 1989; ela se liga a outros sujeitos, constituindo uma rede de intersubjetividade. Tais características se desdobram em princípios educativos: auxiliar a desvelar a personalidade e originalidade de cada um; educar para a autonomia, até mesmo a autodidática, os/as adultos/as apenas acompanhando o trilhar de um caminho; abstenção pelos/as educadores/as de toda e qualquer violência dirigida à criança; educar de forma participativa, cooperativa e inclusiva.

Dupeyron, porém, admite que esta visão é eurocêntrica:

A criança-sujeito é uma criança preferencialmente branca, ocidental e das classes médias e superiores. As demais não gozam tão facilmente da liberdade e do reconhecimento proclamados, como nos mostram múltiplos exemplos, em especial, a sorte reservada às crianças migrantes na Europa, o menor sucesso escolar das crianças das classes populares e a persistência das discriminações “étnicas” nas sociedades democráticas (2022, p. 1804).

Se pensamos na realidade brasileira, percebemos que esse tipo de cisão permanece; se para as camadas mais privilegiadas da população parece fazer sentido essa categoria da “criança-sujeito”, para as classes desprivilegiadas os direitos são muito mais afirmações legais do que a realidade concreta. De todo modo, o autor destaca que a ideia desta “criança-sujeito” precisa ser posta sob suspeição, visto que a criança hoje parece ser muito mais o alvo de campanhas de marketing, objeto publicitário e indivíduo devorado pela competição escolar, o que evidencia que “como todo ideal, pode funcionar às vezes como motor para a emancipação, e também como isca a serviço da dominação”

(Dupeyron, 2022, p. 1806). Este é o ponto: no contexto do neoliberalismo, a criança-sujeito é produzida como consumidora e empreendedora de si, visto que ser sujeito significa, antes de tudo, consumir e empreender, a si mesmo e ao mundo.

A longa e incisiva análise que Dupeyron realiza da neoliberalização dos processos de subjetivação das crianças à francesa ecoa os pontos que já apresentamos aqui a partir da realidade brasileira. Como ele afirma, “consumir, descartar, tomar, abandonar, arrebatar dos outros, desperdiçar, mas não partilhar nem colocar em comum: tal é o espírito geral da subjetivação neoliberal das crianças” (2022, p. 1818), que resume esse processo.

A questão que se impõe é: como fazer frente a essa colonização neoliberal da infância, que coroa o processo de governo das crianças que, tal como indicado por Foucault, iniciou-se no século XVI e foi passando por distintas configurações, constituindo um dispositivo pedagógico (Schérer) e chegando a esta subjetivação da criança pelo Capital como consumidora e empreendedora? Ou, em outras palavras: será possível pôr fim à criança do Capital?

Dados os limites deste texto, apenas esboçaremos duas linhas de intervenção possíveis. A primeira delas é aquela proposta no artigo de Dupeyron; a segunda, pensamos com René Schérer.

Dupeyron aponta três mudanças necessárias para se colocar um fim à criança do Capital, a partir dos processos educativos. A primeira diz respeito a repensar a educação, para além do modelo da posse (de conhecimentos) e da mestria. Trata-se de sair de uma “educação em modo maior”, segundo a expressão de Tim Ingold, para buscar uma “educação em modo menor”, que se apresente como uma ética, uma forma de vida. Para esta nova forma de pensar e produzir a educação, as teorias decoloniais são centrais, segundo o autor. A segunda mudança consistiria em recentrar a educação na relação entre os seres e o mundo, sendo o/a professor/a um/a mediador/a nestes processos. Por fim, uma terceira mudança implicaria transformar a instituição escolar, tomando-a como a “escola democrática do Comum”, na qual as crianças se colocam em relação umas com as outras mediadas por aquilo que é comum

a todos/as pelo projeto político que somos capazes de produzir. Sua chave para pensar tal possibilidade é a educação zapatista praticada em Chiapas.

A via proposta por Dupeyron está longe de ser simples, mas parece ser algo pelo que vale a pena lutar. No entanto, ela nos coloca no registro das sociedades democráticas contemporâneas; ainda que sua aposta seja no Comum como projeto coletivo, elas permanecem terrivelmente próximas das sociedades democráticas governamentalizadas e colonizadas pelo neoliberalismo. Ou seja, parece ser uma linha de fuga ainda muito próxima da máquina de captura. René Schérer (2006), insuflado pelo espírito utópico de Fourier, que convida a sonhar “o mais belo dos sonhos”, faz uma aposta mais arriscada, aquela de pensar uma emancipação da infância, uma saída da tutela, de que a dominação neoliberal é a mais recente faceta.

No jogo de “recusar o que somos” proposto por Foucault, recusar a criança do Capital pode ser uma aposta no impossível, para usar uma fórmula cara a Schérer, pensando uma “infância maior”, retirada da condição de minoridade, que vive em conjunto com os adultos, sem estar submissa a eles.

Nos textos em que Fourier descreve a possibilidade de uma sociedade futura, Harmonia, que sucederá à Civilização (a sociedade capitalista na qual ele viveu e ainda vivemos), a criança é um ser livre e emancipado, capaz de produzir sua própria vida, na relação com outras crianças, com jovens e com os/as adultos/as, sem que haja imposições de uns/umas sobre outros/as. Se a educação é um processo de condução, de governo, como pensá-la em uma condição política de extrema igualdade? Como conduzir sem impor? A fórmula encontrada por Schérer é aquela de um “ir junto”, produzindo juntos/as a vida, na multiplicidade que ela abre, com pontos em comum e possibilidades outras que cada um escolhe.

Essa parece ser uma forma para recusarmos o que somos no contexto do capital neoliberal, sonhando juntos/as a possibilidade de uma infância maior, emancipada, que não colonize as crianças segundo os interesses econômicos, mas que abra perspectivas

infinitas de produção de si mesmo e da comunidade. Não tenhamos a ilusão de que alcançaremos, em breve, a condição de uma infância maior, emancipada, decolonizada; mas tê-la como horizonte de possibilidade é a estratégia para recusar o que somos hoje, ensaiando possibilidades de sermos outros. Em termos da infância, recusar a criação do Capital para inventar modos outros de ser criança.

## Referências

- BRASIL/MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL/MEC. *Práticas empreendedoras nas escolas*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/201-praticas-empreendedoras-na-escola>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- BRÖKLING, Ulrich. *El self emprendedor*. Santiago de Chile: Ed. Alberto Hurtado, 2015.
- DUPEYRON, Jean-François. Pour en finir avec l'enfant du Capital. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.36, n.78, p. 1799-1837, set./dez. 2022.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2022.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: *Ditos e Escritos IX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-140.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. *Empreendedorismo e negócios de impacto social para a primeira infância*. São Paulo: FMCSV, 2016. Disponível em [https://issuu.com/fmcsv/docs/empreendedorismo\\_e\\_nis\\_para\\_pi\\_vers](https://issuu.com/fmcsv/docs/empreendedorismo_e_nis_para_pi_vers). Acesso em: 20 ago. 2024.
- GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Silvio. René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 793–815, 2018. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-14. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/34238>. Acesso em: 21 ago. 2024.

GALLO, Silvio. Educação infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.). *Infância e pós-estruturalismo*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2019. p. 113-130.

GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

LAZZARATO, Maurizio. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos: Edufscar, 2011.

SALAZAR, Gabriel. *Ser niño Huacho en la historia de Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2006.

SCHÉRER, René. L'échec d'une mainmise. In : FOURIER, Charles. *Vers une enfance majeure – textes sur l'éducation réunis et présentés par René Schérer*. Paris : La Fabrique, 2006.

## **“Dar um futuro às crianças brancas”: a adultocracia pós-fascista**

Heloísa A. Matos Lins

Este é um quartel-general militar para uma revolta populista. É assim que motivamos as pessoas. Este programa é um programa ativista. Se você assistir a este programa [*War Room*], você é um soldado de infantaria. Nós o chamamos de Exército dos Despertos. Estamos em ascensão na Europa. Estamos em ascensão aqui [...] (Steve Bannon, 2024, livre tradução).

### **As extremas direitas como variações fascistas e seu dispositivo-infância**

Chamada de “era da combustão”, de “devir-artificial da humanidade”, o filósofo e cientista político camaronês Achille Mbembe (2021) sintetiza a época do brutalismo como uma forma de poder sem contorno e limites, ao mesmo tempo político e estético, um modo de sujeição, um novo estado cultural, em nome da “segurança”, parte disso que chamou de “capitalismo em convulsões de novo tipo”. Uma espécie de amálgama de “racionalidades” que se baseiam na convicção de que não há distinção entre viventes e máquinas (um novo animismo), em que o neoliberalismo - e suas outras faces<sup>1</sup> - tem papel estruturante no processo de coisificação, desumanização, selvagerização, internalização da violência, de guerra social, naturalização de

---

<sup>1</sup> Por exemplo, entre os chamados anarcocapitalismo, libertarianismo, ultraliberalismo, antiglobalismo, assim como outros desdobramentos do antropoceno e seus sustentáculos individualistas, desenvolvimentistas/extrativistas, tecnológicos, etc.



situações extremas, assim como do “culto do eu” e “vivências alucinatórias”, como algumas das principais formas da expressão de nosso tempo. Para Mbembe, o brutalismo - como oposição a qualquer forma sensível entre humanos e não humanos - não opera sem que haja uma economia política dos corpos. Assim, estamos diante de uma imensa fogueira alimentada por algumas existências descartáveis como forma de lenha e carvão (racializados, em princípio, e para além, como pretendo explorar, na sequência, destacando algumas infâncias). Nesses processos de extermínio que são de fundo nacionalista, via de regra, o neoliberalismo é “um gigantesco dispositivo de bombeamento e carbonização” (Mbembe, 2021, p. 53).

Neste sentido, o filósofo retoma um argumento da professora de teoria política, Elke Schwarz: “os instintos outrora censurados vêm sendo liberados”, e segue quanto às consequências do modelo que alicerça um outro programa cultural, um novo senso comum: “A *desrealização* consiste em esconder a natureza hedionda da violência e particularmente da morte em massa” (Mbembe, 2021, p. 48, grifos meus). Nesse bojo, engendra a noção de narcisismo de massa, em que as multidões querem se agredir e onde a esfera pública se torna um lugar impossível. Mbembe analisa o fenômeno da seguinte maneira: “[...] Uma nova psicologia das massas está se desenhando e, com ela, uma nova forma política, a dos afetos. Governar é produzir, em cumplicidade com o capital, estruturas do desejo e modos de fruição (Mbembe, 2021, p. 97). Em contextos assim, como já vimos historicamente, torna-se fundamental apagar a ideia de limite e verdade; a “verdade” deve ser buscada através das múltiplas forças destrutivas da vida, do processo de depredação (dos humanos, não humanos e seus habitats), como também aponta o autor.

Partilhando desses pressupostos, este texto tem como foco de reflexão os principais dispositivos (no sentido foucaultiano) utilizados pelas novas direitas transnacionais - com ênfase em alguns casos latino-americanos e nos Estados Unidos - que (re) articulam e (re) posicionam fascismos, a partir da intensificação das políticas, discursividades e mentalidades neoliberais, “libertárias/

anarcocapitalistas”, em novas/velhas alianças com fundamentalismos religiosos e o também histórico adultismo. Tal movimentação busca sacralizar, cada vez mais, a economia/ o mercado, as “liberdades individuais” - em detrimento do pacto civilizatório e do Estado democrático de direito - objetificando e descartando as vidas dos/as já vulnerados/as historicamente.

Aqui procuro destacar o papel das infâncias, a retirada de seus direitos e sua crescente desumanização (compreendida pelos marcadores sociais da diferença e de formas adultocráticas peculiares), isto é, desde a instrumentalização política como artifício eleitoral central, passando por intensas investidas tutelares, até a normalização da retirada do direito à educação pública, laica e gratuita, da mercantilização de alguns de seus corpos e até de suas mortes, como breves exemplos da era das privatizações extremas. Meu argumento principal, dado esse conjunto, é o de que, assim como o capitalismo e o neoliberalismo (como uma das formas fascistas, do brutalismo) vêm se transformando, ajustando e intensificando, ao longo da história, o adultismo também seguirá essa dinâmica, chegando à naturalização da adultocracia (pós) fascista.

Isto posto, é necessário compreendermos, contextualmente, que tanto o capitalismo como o liberalismo<sup>2</sup> precisaram se reinventar, radicalizando-se e oferecendo bases ao fenômeno do brutalismo ou fascismo, ao invés de desaparecer. O fascismo, nessa chave analítica, é inerente ao capitalismo e sua necessidade desenfreada de exploração, seja através do trabalho dos indivíduos ou da natureza. Vale retomar aqui a perspectiva de Dardot e Laval

---

<sup>2</sup> Há uma vasta literatura sobre o liberalismo de direita, como doutrina política e econômica (não como sinônimo de uma sociedade de direitos, ou laica), mas aqui me refiro às suas contradições mais recentes, como por exemplo, entre o que Rothbard (2010) sustentou sobre as “liberdades individuais” (inclusive sobre o direito das mulheres ao aborto), e o que um de seus mais conhecidos discípulos, Javier Milei, atual presidente argentino, hoje defende e busca executar de forma oposta, ainda que se assuma como “liberal”/ “libertário” (obviamente, isso se mantém no sentido econômico, ou seja, em termos do enxugamento/ extinção do Estado de bem-estar social).

(2016), a respeito do que concebem como sustentáculo de um sistema que denominam pós-democrático: “o capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam. O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades” (Dardot; Laval, 2016, p. 3). Os autores se aproximam da concepção de Mbembe, do modo como analiso, no sentido de que, nessas clivagens, o neoliberalismo se tornou um sistema normativo que estende “a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas de vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 3), ou seja, define um novo modo de subjetivação (no sentido do egoísmo social), enquanto intensifica os processos predatórios. Nessa esteira, compreender politicamente o neoliberalismo nos impõe perceber a natureza do projeto social e político que ele representa, desde os anos 30, ao menos, como salientam os autores, que deriva da ideia de desativação do jogo democrático e, em alguma medida, da negação da política como atividade, a partir do direito privado como régua e compasso. Diante dessa compreensão, os autores analisam que “o sistema neoliberal está nos fazendo entrar na era pós-democrática” (Dardot; Laval, 2016, p. 4).

Como lembra Maurizio Lazzarato, sociólogo e filósofo italiano, “a estratégia neoliberal não é ‘econômica’ sem ser ao mesmo tempo subjetiva [...] Tal controle de si é essencial aos olhos do Banco Mundial para transformar o pobre em empreendedor” (Lazzarato, 2019, p. 31). Em direção próxima, para Safatle, Júnior e Dunker (2020), o neoliberalismo é “uma engenharia social [...] uma forma de vida nos campos do trabalho, da linguagem e do desejo” (p.5-6) e que sua ideia de liberdade se reduz ao exercício da livre propriedade, o que se torna peça essencial na despolíticação da sociedade que criminaliza conflitos. Para os autores, essa forma de vida (para muito além de uma teoria sobre o funcionamento da economia, desenvolvida entre os anos 1930 e 1970) articula: “moral e psicologia, economia e direito, política e educação, religião e

teologia política, propondo um tipo de individualização baseado no modelo da empresa” (Safatle *et al.*, 2020, p.7).

Face a tais análises, tenho me referido à concepção de *pós-fascismo*<sup>3</sup>, não em forma de regime, mas como lógica de poder e dominação, de desejo e psiquismo, como modo de (auto) convencimento, sujeição e dominação colonial, que se reproduz também em contexto das sociedades modernas “democráticas”, como concebem, por exemplo Traverso (2021), Lazzarato (2019), Karmy (2016) e Casara (2018, 2019). Nas palavras do filósofo chileno Rodrigo Karmy, vale enfatizar, o neoliberalismo torna-se “o nome do fascismo feito dispositivo” (Karmy, 2016). Lazzarato assim também analisa: “O que os tempos apocalípticos também fazem ver é que o (novo) fascismo é a outra face do neoliberalismo” (Lazzarato, 2019, p. 9), ou ainda como Safatle (2024a), quando aponta que o fascismo é uma da forma do capitalismo em crise.

Em confluência a tais aspectos, Casara (2019) aponta que nos encontramos em uma regressão pré-moderna, cuja característica é a vigência de um “absolutismo de mercado”, ou seja, “a transformação de tudo em mercadoria” (Casara, 2019, p. 23-25). O autor também lembra que, nesse quadro, é o poder político que passa a estabelecer e condicionar o direito, fazendo avançar as formas que possibilitam a formação de subjetividades individuais e coletivas autoritárias. Essa dimensão torna-se fundamental no que se refere à perda acelerada de direitos da/na infância (e de tantos outros), assim como no uso das discursividade referentes à infância como parte do dispositivo pós-fascista, como retomarei.

Lazzarato (2019), em certa confluência ao acima apontado, argumenta que vivemos numa época de indistinção entre Estado de direito e o Estado de exceção, em função desses novos fascismos como hegemonia, fortalecendo a lógica da guerra civil como fundamento do neoliberalismo. O autor retoma, nesse contexto de

---

<sup>3</sup> Aqui não vou me ater às diferenças conceituais entre pós-fascismo e neofascismo, por exemplo. Neste caso, interessam-me as aproximações. Para um maior detalhamento, consultar Lins (2024).

investidas certas de despolitização popular (o “individualismo despolitizante”), que a ideia de um “Estado fraco” ou mínimo será radicalizada para a de uma “Estadofobia” (Lazzarato, 2019, p. 32), o que dá lugar ao imaginário empresarial de si, como já argumentava Foucault (2008).

Nessa atual ascensão das forças fascistas e “liberais” ou do que conhecemos como extremas/ novas direitas e seus espelhos, as campanhas de ódio foram/são fundamentais, assim como a ideia de reconstrução da família e da ordem heterossexual, o que “constitui um poderoso vetor de subjetivação fascista”, como retoma também Lazzarato (2019, p. 40). Safatle (2020), a esse respeito, em diálogo com a obra de Melinda Cooper (2017), lembra que esse “familiarismo em política” (também chamado “familismo”, como tratei em Lins, 2022) envolve uma fantasia social em que a família seria um núcleo de relações hierárquicas naturalizadas, não problemáticas, ou seja, os lugares sociais de autoridade e submissão devem produzir uma docilidade e perpetuação de um sentimento de dependência e, destacadamente, a naturalização da sujeição de gênero. Devemos observar que, contra essa constatação, justamente, as direitas radicais utilizarão todo o arsenal sobre o suposto “ataque às famílias” (pelas esquerdas), como um dispositivo político estruturante, com objetivos econômicos que buscam exterminar, principalmente, os direitos sociais já conquistados. Como enfatiza Maluf (2024), no tocante ao caso brasileiro, a “política da família” levada a cabo pelos governos pós-golpe de 2016 e neoconservadorismos e neoliberalismos, extensão da lógica de mercado aos vários domínios do social e da moralidade conservadora (Dardot, 2020)” (Maluf, 2024, p. 64-65).

A esse respeito, cumpre retomarmos o já alardeado pelo advogado e fundamentalista católico Jorge Scala ([2010] 2011), em termos do pânico moral na América Latina, difundindo que havia em curso um perverso projeto – o que nomeou de neototalitarismo - para o fim das famílias tradicionais (Junqueira, 2018) e que impunha (através da “ideologia de gênero”) o fim da humanidade

como a conhecemos, ou seja, em última instância, buscava impor uma nova antropologia (Scala, 2010).

Apenas para citar alguns exemplos desse fenômeno que se sustenta no fundamentalismo religioso e liberalismo econômico, mantendo as infâncias no centro do debate (sua tutela e suposta proteção), no caso atual das eleições presidenciais nos Estados Unidos, compõem o chamado “conselho consultivo” do *Project 2025*, organizado pelo *The Heritage Foundation*, pró-Trump<sup>4</sup>, entidades como: “*Concerned Women for America*”<sup>5</sup>, “*The American Family Project*”<sup>6</sup>, “*Moms for liberty*”<sup>7</sup>, “*Protect your kids*”, “*SBA Pro-Life America*”, “*Family Policy Alliance Foundation*” (FPAF), “*Christians Engaged*” (CE)<sup>8</sup> e “*Patrick Henry College for Christy and for Liberty*”<sup>9</sup>, dentre mais de cem instituições afins. Nelas, as mulheres também têm tido um papel fundamental, vale destacar, assim como o líder ultradireitista Steve Bannon pontuou recentemente, em entrevista que aqui expus, como parte da epígrafe (Bannon, 2024).

No caso do *Concerned Women for America*<sup>10</sup>, a missão é proteger e promover “valores bíblicos e princípios constitucionais por meio de oração, educação e advocacy” (livre tradução). Segundo a página do site da instituição, a visão do grupo “está liderando um movimento dedicado a impactar a cultura de Cristo por meio da educação e de políticas públicas” (idem). O *Moms for liberty*<sup>11</sup> segue preceitos muito similares em termos de centralização familiar, indicando que se dedicam a “lutar pela sobrevivência da América, unificando, educando e capacitando os pais para defenderem os seus direitos parentais em todos os níveis de governo”.

---

<sup>4</sup> <https://www.project2025.org/about/advisory-board/>

<sup>5</sup> <https://concernedwomen.org/about-us/>

<sup>6</sup> <https://amfamproject.org/reframing-the-conversation/>

<sup>7</sup> <https://www.momsforliberty.org/>

<sup>8</sup> <https://familypolicyalliance.com/>

<sup>9</sup> <https://www.phc.edu/phc-distinctives>

<sup>10</sup> <https://concernedwomen.org/about-us/>

<sup>11</sup> *idem*.

Como moeda de troca, em um vídeo de campanha, Trump alimenta esse “empoderamento familiar”, anunciando que cortaria o financiamento de escolas “que ensinam teoria racial crítica e ideologia de gênero”, assim como afirmou que retomaria a Comissão de 1776, já lançada em seu governo anterior, de modo a “ensinar nossos valores e promover nossa história e nossas tradições para nossos filhos<sup>12</sup>”.

Nesse “ganha-ganha” adultocrático (como tratarei no próximo item), na página do site do *The American Family Project*, em sua declaração de princípios, há a menção de que “a família é anterior ao estado”<sup>13</sup>. Seguem argumentando que “a família é a célula básica da sociedade, com um papel único nos assuntos humanos. A força de uma nação depende da força de suas famílias. No entanto, a família nos Estados Unidos, devido a uma combinação de influências sociais, educacionais e políticas, vem se desintegrando há décadas. Isso não é um bom presságio para o nosso país [...]”<sup>14</sup>. Também apontam que “propriedade privada em terra, moradia e capital produtivo é a fundação da independência familiar e a garantia da democracia”<sup>15</sup>.

Parte dessa sintonia populista e estrategicamente voltada à guerra moral e cultural, em que a educação é crucial<sup>16</sup>, Trump devolve a vantagem: “Quando eu for presidente, colocaremos os pais de volta no comando e daremos a eles a palavra final”, falando sobre educação, em janeiro deste ano<sup>17</sup>.

Também no caso da América Latina e em outros países em que as novas direitas avançam, podemos observar como os

---

<sup>12</sup> <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/conheca-14-promessas-que-donald-trump-fez-em-sua-campanha-por-um-segundo-mandato/>

<sup>13</sup> <https://amfamproject.org/reframing-the-conversation/>

<sup>14</sup> *idem*.

<sup>15</sup> *idem*.

<sup>16</sup> Consultar, por exemplo, algumas obras do ultradireitista/ “libertário” argentino Agustín Laje: Laje (2023) e Laje e Márquez (2016).

<sup>17</sup> *ibidem*.

fundamentalismos religiosos cristãos<sup>18</sup> se somam e se (re) posicionam às forças das chamadas novas direitas, a partir das discursividades das “crianças em risco” (ameaçadas pelo que chamam de agenda *woke*), frequentemente a partir da radicalização e deturpação da pauta do aborto legal<sup>19</sup> e com a defesa de criação do Estatuto do nascituro e afins<sup>20</sup>, ou na direção do que nomeiam como defesas “pró-vida”, a despeito de sua oposta causa armamentista (e seus efeitos nefastos plenamente aceitos), do repúdio ao combate à fome e à pobreza (como manifestação da “Estadofobia”), ou da anuência da prisão de crianças e adolescentes (não apenas da redução da maioria penal), como tratarei no próximo item. Atendo-me aqui ao sintoma do atravessamento à laicidade do Estado e, principalmente, na afetação da opinião pública a respeito, acompanhamos recentemente uma pesquisa realizada pela entidade Ipsos, comentada pelo jornalista Jamil Chade, 33% dos brasileiros concordam com um governo de leis religiosas e o consideram “positivo”<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Como lembra o antropólogo Fábio Zuker (2024), os novos autoritarismos ganham força também na Europa e na Rússia, por exemplo, subvertendo até o conceito de descolonização/ decolonialidade, junto aos movimentos fundamentalistas judaicos e islâmicos (como no caso entre a extrema direita de Israel e o grupo Hamas da Palestina, culminando no genocídio na Faixa de Gaza e ocupação ilegal da Cisjordânia por Israel).

<sup>19</sup> Um dos exemplos recentes, na Argentina: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2024/03/javier-milei-diz-que-aborto-legalizado-na-argentina-e-assassinato.shtml>

<sup>20</sup> A exemplo do PL 2.524/2024, de autoria política da extrema direita (Senador Mecias de Jesus, do Partido Republicano/ RR), que altera o Código Civil para dispor “sobre os direitos do nascituro na ordem civil, estabelecendo a presunção absoluta de viabilidade fetal a partir da vigésima segunda semana de gravidez”. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/164278>. Em outros países, há muita semelhança a esse respeito, a exemplo também dos Estados Unidos, de El Salvador e, mais recentemente, também da Argentina, como apontado na nota n. 2.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2024/06/23/33-dos-brasileiros-afirmam-ser-positivo-governo-de-leis-religiosas.htm>.



Em caso também recente nos Estados Unidos, os referidos fundamentalismos dão novas nuances ao problema, como a mudança ocorrida no Estado da Luisiana, em que o governador republicano, Jeff Landry, determinou que escolas exibam os “Dez Mandamentos” em salas de aula financiadas pelo Estado, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e assim declarou: “Se você quiser respeitar o Estado de Direito, você precisa começar pelo legislador original, que foi Moisés”<sup>22</sup>.

Também como agravamento da situação, no caso brasileiro, vale ressaltar que em relatório recente, realizado pela Reuters (Relatório de Mídia Digital) e divulgado pelo jornal *Folha de São Paulo*<sup>23</sup>, quase metade da população revelou evitar ler ou ter acesso às notícias, com alta de 6 pontos percentuais quanto ao ano de 2023 (de 41% a 47%), ao lado da Alemanha, Espanha e França, como países com maior rejeição às notícias. Não menos impactante é o resultado da investigação da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - a *Truth Quest*, que avaliou a capacidade de as pessoas identificarem conteúdo falso e enganoso online em vinte e um países, em que Brasil ficou em último lugar<sup>24</sup>. Ou seja, brasileiros/as adultos/as são os/as que menos sabem identificar notícias falsas on-line. Não podemos deixar de salientar, como agravante, que as mentiras e/ ou (meias) verdades deturpadas envolvendo as crianças - combustíveis do pânico moral - têm uma posição de destaque nesse projeto de poder, como ocorrido desde a campanha presidencial de 2018, como apontei em Lins (2022) e que, mais recentemente, tem sido algo mais explicitado por membros desses partidos. Um exemplo robusto da utilização desse dispositivo-infância está nas palavras de um entrevistado pelo jornal *Folha de São Paulo*<sup>25</sup>, político

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2024/06/19/eua-louisiana-mandamentos-escolas.htm>.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://folha.com/5aems3c1>.

<sup>24</sup> Consultar: <https://www.instagram.com/p/C9QO6ErVnML/>.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/juliano-spyer/2024/06/como-boulos-perdiera-a-eleicao-em-sp.shtml>.

evangélico, sobre as eleições para a prefeitura de São Paulo, em que se pode perceber o circuito político-discursivo operante, sob a forma de receituário: “Vou te contar como o Boulos vai perder a eleição [...] Vão circular vídeos do bloco de crianças trans na Parada do Orgulho LGBT deste ano e mostrarão o Boulos participando da Parada [...] *A fórmula é esta: falar sobre criança e sexualidade* [...] Não me orgulho disso como evangélico, mas funciona” (grifos meus).

Dado esse cenário, no próximo tópico, abordarei como esse projeto (re) produzido por adultos/as brutalizados/as estrategicamente, isto é, ao mesmo tempo subjetivados/as como: ignorantes, “empreendedores de si”, amedrontados e raivosos, implica um ataque letal aos direitos das crianças e adolescentes (e para além destes), fazendo crescer o imaginário (assim como as ações cotidianas e as políticas públicas concretas) de que algumas infâncias são descartáveis e desumanizadas, mais do que outras, ao mesmo tempo em que a discursividade sobre as infâncias e juventudes em risco se torna fulcral, como aqui apontado. Em outras palavras, apresento alguns acontecimentos cotidianos, apoiada em algumas reflexões teóricas, que podem evidenciar como modos historicamente conhecidos de adultismo têm se recrudescido como adultocracia pós-fascista.

Nesse contexto, observamos intensificadas investidas tutelares por exemplo, através da retórica dos “direitos das crianças na perspectiva das famílias”, à imagem e semelhança do *Project 2025*), até a normalização da retirada do direito à educação pública, laica e gratuita, ou mesmo da mercantilização de alguns de seus corpos, como breves exemplos da era das privatizações extremas, além de muitas de suas vidas descartadas. Alimentadas por fanatismos, desinformações e mentiras, as novas faces do adultocentrismo - como elementos do fascismo/ brutalismo anteriormente apontado - se colocam mais abertamente em cena e vêm sendo normalizadas e até aplaudidas também por grande parte da população, destacadamente em nome da “liberdade” dos pais, dos nacionalismos econômicos e da infância-mercadoria como parte do direito à “propriedade privada”/ familiar, ou de uma

singularíssima fantasmagoria liberal/ libertária, sob o disfarce da “ética da liberdade”, como Rothbard (2010) gostaria que todos acreditassem.

### **A adultocracia pós-fascista: brutalismo e “proteção”**

Como concebe o sociólogo argentino Santiago Morales (2024), o adultismo é a concretização do caráter adultocêntrico da nossa sociedade, a partir de práticas, espacialidades e linguagens, tanto institucionais como individuais e grupais. Refere-se, portanto, ao sistema de crenças que legitimam as múltiplas formas de discriminação de que padecem crianças e jovens. Essa matriz adultocêntrica, como salienta o autor, “organiza e estrutura o modo como se dão as interações sociais em todas as instituições de nossas sociedades. Isso implica que nas escolas, nas famílias e em todos os âmbitos onde as crianças transitam seu processo de socialização, o adultocentrismo estrutura o modo em que têm lugar os vínculos intergeracionais” (Morales, 2024, p. 168, livre tradução).

Esse sistema é também conhecido como adultocracia, um sistema de opressão contra as crianças, como um dos marcadores sociais da diferença: “definimos a adultocracia como aquela relação de dominação simbólica ou material em que os adultos se situam em relação de superioridade com relação a outros grupos sociais e etários, em particular infância, juventude e velhice” (Aparício *et al.*, 2008, p. 2, livre tradução<sup>26</sup>). Liebel e Meade (2024) argumentam que o adultismo vai além da relação entre grupos etários e que, para ser adequadamente compreendido, é necessária uma teoria materialista histórica, isto é, abrangente das relações de poder social. Neste sentido, recorrendo particularmente às contribuições da pesquisa acerca de interseccionalidade e da teoria da reprodução social em Marx, os autores indicam a possibilidade de

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://prensaregional.pe/la-adultocracia-un-sistema-de-opresion-contra-los-ninos>.

identificação das motivações material e ideológica que produzem tal ordem geracional desigual e que a tornam um problema.

Morales (2024) afirma que o adultismo é uma dinâmica de poder-opressão/ subalternização; como ponto de partida, trata-se de uma violência política de adultos/as sobre as crianças, assumindo um caráter estrutural da dominação social, política, econômica, cultural e moral que exercem as pessoas adultas em crianças e jovens. Configura-se numa extensão do patriarcado, ou seja, refere-se a uma discriminação e subalternização, a partir do poder de homens adultos (cis). As diferenças físico-biológicas entre crianças e adultos/as são o mote para a imposição da violência como fundamento de vínculos intergeracionais. Nas palavras do autor: “nossas sociedades adultocêntricas descartam a imaginação política das crianças, pensamento produtivo, sensibilidade artística e racionalidade outra que habita a infância” (Morales, 2024, p. 160, livre tradução).

Neste sentido, podemos analisar que há uma estreita relação entre a agudização do adultismo e o funcionamento das extremas direitas, a partir da (re) estruturação social adultocentrada<sup>27</sup>. Esses tipos de violência contra as crianças - com formas explícitas ou não e em diferentes gradientes de subalternização, já enraizados em nossas culturas latino-americanas e em constante agravamento, como também aponta Morales (2024) - estão sendo facilmente executados em nossos contextos sociais, também através das estratégias de *lawfare* (de ataques e rearticulações dos direitos), bastante características das guerras culturais travadas por esses governos *pós-democráticos*. Em Lins (2024), retomei essa dimensão das direitas transnacionais, a partir de Zanin, Martins e Valim (2019, *apud* Lins, 2024) e Andrade, Côrtes e Almeida (2021, *apud*

---

<sup>27</sup> Nas palavras da socióloga espanhola, Marta Martínez- Muñoz, “o adultocentrismo tem outras formas de poder invisíveis que se refletem no fato de as crianças e os adolescentes terem de pedir autorização ou aprovação aos adultos que os rodeiam porque estes os fizeram sentir-se incapazes e irresponsáveis. Dito isso, deixe saltar a raiva do adulto que não concorda com o que foi dito [...] e que acredita que o adultocentrismo não existe” (*idem*).

Lins, 2024), quando se referem ao fato de que esse tipo de ataque jurídico se constitui em uma forma de erodir o sistema constitucional, enquanto seus líderes adotam práticas autoritárias. Neste item, apresentarei alguns acontecimentos afins, na sequência, em diferentes países.

Antes dessa exemplificação, é importante recuperarmos as contribuições de Mbembe (2021), inicialmente apontadas, quando o autor argumenta que o brutalismo não opera sem que haja uma economia política dos corpos, em que alguns são mais facilmente descartados (e é preciso considerar, nesse contexto, os corpos das crianças também). Para tanto, há que se criar uma ambiência de normalização para as aberrações que fazem essa engrenagem funcionar. Nem sempre essa intencionalidade se manifesta de maneira tão abertamente racista/ nazifascista, como no caso recente da França, em que o candidato à Assembleia Geral, Pierre Nicolas Nups, do Partido de França, da extrema direita, apelou aos direitos das crianças brancas e ao seu futuro, em slogan de cartaz da campanha que trazia uma imagem infantil de “genuíno padrão ariano”: um garoto branco, loiro e de olhos azuis. Quando questionado a respeito do conteúdo, o grupo partidário se pronunciou, sem nenhum constrangimento: “Os nossos ativistas assumem todos os riscos para exibir os nossos slogans ofensivos e radicais em toda a França”, como reportou o jornalista Jamil Chade (Figura 1, a seguir). Após a polêmica, decidiram retirar o cartaz, mas afirmando que seria substituído por outro, visivelmente xenófobo/ racista: “Que eles regressem para a África!” (Figura 1):

Figura 1 - Vidas e infâncias brancas importam



Cartaz do Partido da França com o slogan "vamos dar um futuro às crianças brancas"  
Imagem: Reprodução



Cartaz do Partido da França com o slogan "vamos regressar para a África"  
Imagem: Reprodução

Fonte: Portal Uol (<https://noticias.uol.com.br/colunas/jamilchade/2024/06/27/extrema-direita-francesa-choca-com-slogan-dar-futuro-as-criancas-brancas.htm>)

Um exemplo dessa subjetivação coletiva, ainda que de forma menos explícita, pode ser pensada a partir de Chaloub e Lima (2024), quando apontam, a partir de uma pesquisa em grupos de extremas direitas no Brasil contemporâneo, que se pode identificar uma crítica aos direitos, de forte inspiração libertária: tais grupos compreendem os direitos humanos como uma intervenção indesejável do Estado nos direitos individuais, seja porque acreditam que assim se restringe a liberdade individual, ou porque haveria geração de custos através de impostos, para a efetiva implementação dessas normativas. Além disso, podemos acompanhar uma rejeição desses direitos em favor de uma ordem anterior, construída em fundamentos religiosos, que concebe o princípio dos direitos humanos como uma intrusão do Estado na esfera familiar, como também apontam os autores, na direção dos argumentos apresentados por Wendy Brown (2019).

Neste íterim, considerando as aclamadas e já mencionadas guerras sociais, o direito à educação das crianças é também frontalmente tensionado (e outros direitos que se abrem, a partir

dele, junto aos de outras minorias<sup>28</sup>). Vargas e Marques (2022), a propósito, analisam como Ludwig von Mises, Friedrich August von Hayek e Murray Newton Rothbard - considerados ícones do pensamento liberal por tais grupos - defendem a privatização da educação, a partir das ideias de enxugamento do Estado e rendição ao Mercado, às “liberdades individuais” e ao “direito à propriedade”. Foram pensadores “liberais/ libertários” (e ainda fortes mentores dessa “racionalidade”) que visam romper com o ensino obrigatório e público (Rothbard, 2013), ao mesmo tempo em que defendem o uso de impostos para tal financiamento. Esses autores, não por acaso, acusam a educação pública e seus agentes de doutrinadores, “identificando o ensino formal como uma deliberação privativa da família ou, no máximo, um serviço a ela provido pelo mercado, recusando a educação como direito” (Vargas; Marques, 2022, p.1).

Apenas como um desses casos, o *American Family Project*, anteriormente citado, explicita essa interferência das famílias no Estado democrático de direito, em seu site, declarando que seu objetivo final é a reformulação da moralidade e da discussão política<sup>29</sup>, o que por princípio tensiona e fragiliza o interesse superior das crianças. Isso porque não podemos desconsiderar a afirmação de Trump, dentre outras de líderes autocratas e suas políticas concretas até aqui, na direção dos “pais no comando” e que a eles se dará “a palavra final”, como anteriormente aponteí.

---

<sup>28</sup> Conferir, por exemplo, os ataques de Milei à Educação Sexual Integral, ao Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), ao Ministério da Mulher, dentre outros, chegando a eliminar mais de 24 políticas para mulheres e crianças, em seis meses de governo: <https://www.eldestapeweb.com/politica/javier-milei-presidente/en-seis-meses-el-gobierno-de-javier-milei-elimino-24-politicas-para-mujeres-ninas-y-ninos-cuales-son-y-que-esta-en-peligro-202462514540>, Jornal Folha de São Paulo, <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2024/04/milei-quer-modificar-lei-e-criar-especie-de-escola-sem-partido-na-argentina.shtml?pwgt=l50id8ykmqs5xl8y4>, Página 12, <https://www.pagina12.com.ar/490483-javier-milei-sigue-con-su-cruzada-antiderechos-ahora-propuso>.

<sup>29</sup> Consultar: <https://amfamproject.org/reframing-the-conversation/>

Sustenta-se nesse tipo de discursividade um amplo retrocesso acerca dos direitos humanos das crianças e um tensionamento aos dispositivos legais que objetivam garantir a sua cidadania, a partir da assunção elementar de que são sujeitos de direitos.

Em estudo anterior (Lins, 2022), apontei como os direitos humanos das crianças também já são estrutural e historicamente cerceados em nosso país<sup>30</sup>, em função de um imaginário autoritário e punitivista e que, muitas vezes, tal punitivismo é defendido por muitos/as educadores/as, lamentavelmente, como sintoma de uma cultura violenta mais ampla, o que ajuda a naturalizar esse ideário adultocrático, também no cerne das escolas (nas entranhas das relações interpessoais de adultos e crianças), que deveriam ser espaços de resistência democrática, efetivamente, diante dessas investidas. Somam-se, a tais mentalidades e práticas, as conhecidas forças políticas externas neoliberais; assim, não por coincidência, a lógica da militarização das escolas, da privatização de sua gestão, do controle pernicioso e tecnocrático das ações docentes, assim como de plataformação do currículo, dentre outros aspectos, são prontamente abraçadas por várias redes de ensino, como no caso dos Estados de São Paulo e Paraná<sup>31</sup>.

Aqui, brevemente, para além de várias consequências e agudização desses pressupostos “liberais/ libertários” na atualidade, destacarei o papel do pensamento de Rothbard - um dos principais mentores de Javier Milei - nos desdobramentos do

---

<sup>30</sup> Aqui vale lembrarmos que, embora essa não seja uma realidade exclusivamente brasileira, em nível latino-americano, por exemplo, somos o país com o maior índice de violência contra as crianças (de diferentes tipos), como confirmam alguns levantamentos recentes: <https://edicaodobrasil.com.br/2021/05/14/brasil-e-lider-no-ranking-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-da-america-latina/> e <https://fontesegura.forumseguranca.org.br/o-aumento-da-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil-em-2022/>

<sup>31</sup> Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2024/06/12/tarcisio-autoriza-licitacao-privatizar-escolas.htm> e <https://www.nexojornal.com.br/externo/2024/05/24/o-avanco-das-escolas-civico-militares-em-sao-paulo-e-no-parana> e <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/a-emblitzkrieg-de-tarcisio-contra-a-educacao/>.



chamado “anarcocapitalismo”, operante nos cenários latinoamericanos, já que tais direitas se tornaram transnacionais<sup>32</sup> (Traverso, 2021). Milei assim, repete o lema: “A motosserra [propaganda de campanha] não para. Sempre tem algo para cortar<sup>33</sup>” (livre tradução).

Além dos ataques ao direito à educação e toda uma pauta antidireitos (com ênfase aos direitos das mulheres e das crianças, sendo até o momento mais de vinte políticas afins suprimidas<sup>34</sup>), abaixo, a lógica das privatizações extremas - não tão “classicamente” (neo)liberais, ao menos em termos de estratégia eleitoreira, se considerarmos o cenário anterior que acompanhávamos - chegam à naturalização do livre comércio de crianças, da venda de seus corpos (um princípio de Rothbard, 2010, quanto ao “direito à propriedade [de guarda]” que também defendia o direito de os pais não alimentarem os próprios filhos) ou da negociação de órgãos<sup>35</sup>, também como “mais um mercado”, numa das avaliações de Milei<sup>36</sup>.

Essa enfática discursividade já se torna praticamente amortecida pelos pânticos morais (ao que tudo indica, talvez estejamos diante do fenômeno de que nossas sociedades parecem ter mais “medo de gênero”, na direção do que aponta Butler (2024, do que da possibilidade de venda de crianças ou “mercado de órgãos”, por exemplo, já que seria só “em caso de necessidade” e estaria sob certo controle ainda), e passa a ser veiculada por políticos como Milei, sob

---

<sup>32</sup>Considerando aqui as adesões com vários políticos bolsonaristas, como por exemplo Tarcísio de Freitas, atual governador do Estado de São Paulo. Ver, por exemplo: <https://cbn.globo.com/politica/noticia/2024/07/06/tarcisio-se-reune-com-javier-milei-neste-domingo-7-em-conferencia-da-extrema-direita.ghtml>.

<sup>33</sup> Post de Milei, na rede social X: <https://pbs.twimg.com/media/GS4ltbzWoAAhCHu?format=jpg&name=large>

<sup>34</sup> Como apontado na nota n. 27.

<sup>35</sup>Disponível em: <https://youtu.be/7F8ZCbhbiOU?si=d8-tqHU8DwSaRt8n>, [https://youtu.be/XtleXWVMWpw?si=d5pzXLtwsS\\_96d1A](https://youtu.be/XtleXWVMWpw?si=d5pzXLtwsS_96d1A) e <https://x.com/JoaoWilsonM/status/1691379031751446528/video/1>

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/venda-mercado-e-doacao-orgaos-o-debate-inusitado-que-javier-milei-icitou-na-argentina/>

o argumento - mais recentemente ajustado<sup>37</sup>, após encontrar alguns empecilhos de campanha - de que “a batalha é moral”, ou ainda de que “a venda de crianças é uma questão filosófica” e que “depende”<sup>38</sup>, como apontado na Figura 2, a seguir. Encontra-se ainda nesse mosaico de imagens o caso recente de um Senador argentino com semelhante defesa, “em caso de necessidade”:

Figura 2 - venda de crianças como ideário libertário



## Milei defendeu venda de órgãos e ponderou venda de crianças: "depende"

De extrema direita, o candidato vencedor das eleições primárias na Argentina se define como "anarcocapitalista"

Fontes: [https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2023-08-14/milei-ja-defendeu-venda-de-orgaos-e-ponderou-sobre-criancas.html#google\\_vignette](https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2023-08-14/milei-ja-defendeu-venda-de-orgaos-e-ponderou-sobre-criancas.html#google_vignette), @javiermilei, @argentinacontodos, no Instagram, e <https://www.bbc.com/portuguese/articles/ckdndg59wxko>

Embora não seja um ideário recente e não se circunscreva às atrocidades apenas com crianças - como quando Milei sinalizou, considerando a *Ley Bases*, “o direito a morrer de fome” da

<sup>37</sup> Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2023-08-14/milei-ja-defendeu-venda-de-orgaos-e-ponderou-sobre-criancas.html#:~:text=Foi%20em%20junho%20de%202022,ele%20respondeu%20que%20%22depende%22.>

<sup>38</sup> Consultar, dentre outros: <https://x.com/i/status/1691379031751446528>.

população<sup>39</sup>, fechando, refeitórios públicos e/ou retendo alimentos destinados a esses fins (o que motivou a manifestação de pediatras de todo o país<sup>40</sup>), ou ainda como quando sua aliada, Sandra Petovello (Ministra do Capital Humano), reagiu com ironia, diante dessa situação extrema<sup>41</sup> - de fato, neste tipo de ambiência, os novos fascismos encontram inúmeros meios de intensificar as opressões contra as crianças, adolescentes e jovens. Neste sentido, podemos observar formas singulares de adultismo, ou seja, pelo simples fato de serem crianças já são violentadas, mas algo mais perverso se intensifica: o atravessamento de outros marcadores da violência (como o racismo, sexismo, classismo, religiosidade, etc.) nessas infâncias.

Assim, embora todas as infâncias sejam afetadas nesses cenários, algumas serão mais profundamente atingidas. Como já argumentei (Lins 2022, 2024b), as novas direitas agravam os adultismos - associados ao paternalismo, ao colonialismo e ao neoliberalismo - em função dos pressupostos fascistas, destacadamente em torno da Doutrina de Proteção Integral e melhor interesse<sup>42</sup>. Portanto, nessas formas adultistas

---

<sup>39</sup> Conforme o Observatório da Dívida Social, a pobreza saltou de 41,7%, no segundo semestre de 2023, para 55,5%. Neste contexto, cerca de 25 milhões de argentinos/as - de um pouco mais de 47 milhões de pessoas - já estão abaixo da linha da pobreza ([https://sintrajufe.org.br/enquanto-quase-um-quarto-da-populacao-argentina-passa-fome-segundo-milei-alguem-vai-resolver/#:~:text=%E2%](https://sintrajufe.org.br/enquanto-quase-um-quarto-da-populacao-argentina-passa-fome-segundo-milei-alguem-vai-resolver/#:~:text=%E2%80%9CSe%20as%20pessoas%20n%C3%A3o%20tivessem,abaixo%20da%20linha%20da%20pobreza)

[80%9CSe%20as%20pessoas%20n%C3%A3o%20tivessem,abaixo%20da%20linha%20da%20pobreza](https://www.eldiario.es/internacional/milei-gente-morir-hambre-no-morirse-no-necesito-alguien-intervenga_1_11408842.html)). Ver, por exemplo, algumas das declarações de Milei quanto à naturalização da fome como uma condição da população argentina: [https://www.eldiario.es/internacional/milei-gente-morir-hambre-no-morirse-no-necesito-alguien-intervenga\\_1\\_11408842.html](https://www.eldiario.es/internacional/milei-gente-morir-hambre-no-morirse-no-necesito-alguien-intervenga_1_11408842.html) e <https://cuartopodersalta.com.ar/milei-y-el-hambre/>.

<sup>40</sup> <https://www.pagina12.com.ar/751181-pediatras-de-todo-el-pais-alertan-sobre-el-hambre-infantil>

<sup>41</sup> <https://www.lapoliticaonline.com/politica/petovello-se-cruzo-con-manifestante-s-de-la-utep-voy-a-atender-a-la-gente-que-tiene-hambre-no-a-los-referentes/>

<sup>42</sup> Um exemplo dessa espécie híbrida e potente de adultismo pode também ser encontrada nas propostas de Milei de redução da maioria penal para 13

recrudescidas, sob o mote alucinado da “proteção”, violências e injustiças históricas são perpetradas e algumas infâncias são mais vulneradas do que outras (destaque, portanto, às questões interseccionais da opressão: raça/etnia, classe, gênero, sexualidade, capacidades, religiosidades, dentre outras, ao lado da categoria idade, como aponte). Nesse ritmo, há brutalismos singulares de algumas crianças, adolescentes e jovens que não são mais sequer concebidos e tratados como humanos, como sujeitos de direitos/ cidadãs e, por consequência, não são (e não têm podido se tornar) protagonistas ativos dos direitos já garantidos<sup>43</sup>.

Um resultado disso pode ser detectado no atual Atlas da Violência no Brasil, quando evidencia que crianças e adolescentes são vítimas principais no país (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2024), de variadas formas (letais e não letais - estas em maior crescimento). Esse retrocesso é corroborado ainda por um estudo do Núcleo de Estudos Raciais do Insper, a partir de dados do Sistema Nacional de Atendimento Médico, do Ministério da Saúde. Neste mapeamento, em relação ao crescimento de estupros em meninas e mulheres (cuja maior parte das vítimas é de meninas entre 11 e 17 anos), o fator racial “é um pouco maior quando são tratadas apenas as crianças e adolescentes. As vítimas negras eram 50,6% do total em 2010, e as brancas, 34,6%. Em 2022, pretas e pardas passaram a ser 61,9% e as brancas, 30,8%. As demais vítimas estão

---

anos (assim como no Brasil, com idas e vindas históricas), ao mesmo tempo em que o argentino passou a defender uma antiga pauta considerada “de esquerda”: o direito ao voto, também a partir dos 13 anos (já que a maioria dos adolescentes/ jovens do país está sendo cooptada por seu partido, chegando a compor mais de 40% desses/as eleitores/as). A esse respeito da manipulação dos interesses desse grupo, consultar, por exemplo: <https://revistaforum.com.br/blogs/socialista-morena/2024/6/12/conquista-da-esquerda-voto-aos-16-anos-esta-se-voltando-contr-ela-160364.html>

e <https://crusoe.com.br/diario/por-que-a-juventude-argentina-esta-com-milei/>.

<sup>43</sup> Ver a matéria relacionada, da Folha de São Paulo: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/07/quatro-em-cada-dez-vitimas-de-estupro-sao-criancas-e-adolescentes-negras.shtml>.

como outras raças ou sem informação a respeito do assunto” (Fuhrmann, 2024).

Crianças pobres também têm sofrido inúmeras e intensificadas violências na Argentina, para além da questão da segurança alimentar, como no caso dos frequentes desaparecimentos, muitas vezes associados à possibilidade de comercialização e venda de órgãos (como denunciou Patricia Bullrich, em princípio, quando da campanha presidencial, com forte e explícito discurso a respeito<sup>44</sup> e atualmente aliada, no cargo de Ministra da Segurança). O caso mais recente: o do menino Loan, de 5 anos e do nordeste do país, que gerou muitas manifestações pelo país, enquanto o governo federal eliminava o órgão de investigação e busca de crianças desaparecidas/ tráfico de pessoas<sup>45</sup>. O pai da criança, recentemente declarou, em entrevista a uma rádio: “Me deixaram sozinho procurando meu filho<sup>46</sup>” (livre tradução).

O caso de El Salvador pode materializar a dimensão do problema, quando o governo de exceção de Nayib Bukele<sup>47</sup> se utiliza politicamente do léxico dos direitos humanos (também das crianças, como no caso da *Ley Crecer Juntos: para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia*<sup>48</sup>) e, ao mesmo tempo, substitui o direito por sua política autoritária (outra importante característica das práticas de *lawfare* desses governos,

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C8nUnt2vs2U/?igsh=MWtjd2ExcjE3ZGx4cg>.

<sup>45</sup> Consultar Jornal Vía País, <https://viapais.com.ar/policiales/caso-loan-habria-dado-positivo-prueba-de-luminol-en-la-parte-delantera-de-la-camioneta-de-perez-y-caillava/> e @argentinacontodos no Instagram, <https://www.instagram.com/reel/C9DwswlubR8/?igsh=anN0eG9hbJNwdWU3>, dentre outras matérias reportadas pela grande mídia.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/100064601838982/posts/922376693259050/>

<sup>47</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2024/02/ha-mais-de-um-ano-nao-sei-se-meu-filho-esta-vivo-diz-pai-de-detido-em-el-salvador.shtml>

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.annaobserva.org/observatorio/wp-content/uploads/2023/06/El-Salvador-Crecer-juntos.pdf>.

como já comentado<sup>49</sup>). Essa manobra garantiu a prisão de quase três mil crianças e adolescentes em El Salvador, até o momento; mais de mil crianças receberam sentenças de prisão, muitas foram torturadas e depuseram contra si, como aponta um relatório intitulado “Seu filho não existe aqui”<sup>50</sup>. Nessa direção, segundo a organização *Human Rights Watch* (HRW), “Crianças e adolescentes de comunidades vulneráveis em El Salvador sofreram graves violações dos direitos humanos devido às detenções indiscriminadas implementadas pelo governo[...]”<sup>51</sup>; as autoridades forçam os menores a “fazer confissões falsas, através de uma combinação de acordos judiciais abusivos, maus-tratos ou tortura”<sup>52</sup>. Também nesse relatório, houve menção ao fato de que as autoridades governamentais do país não tomaram medidas de proteção (ou quase nenhuma) para proteger as crianças da violência de outros prisioneiros: “Espancamentos e agressões sexuais foram registrados nas prisões”, além de centenas de casos em que as crianças ficaram órfãs, “devido à morte de um dos seus pais presos<sup>53</sup>”, sob custódia do Estado, entre 2022 e 2024, durante a chamada guerra contra as gangues, em que Bukele praticamente

---

<sup>49</sup> O caso da militarização das escolas públicas paulistas, sob o governo de Tarcísio de Freitas, repete esse dispositivo discursivo sobre os direitos humanos, enquanto os fragiliza e/ou extingue, também através de flagrante movimento de *lawfare*, uma vez que o projeto é considerado inconstitucional pelo MPF e STF, até o momento. Ver, por exemplo: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painel/2024/06/tarcisio-defende-escolas-civico-militares-no-stf.shtml> e <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/06/10/mpf-diz-que-projeto-das-escolas-civico-militares-de-sp-e-inconstitucional.ghtml>

<sup>50</sup> Ver Jornal Folha de São Paulo, <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2024/02/bukele-desarticulou-gangues-em-el-salvador-a-custa-de-direitos-civis.shtml>, Folha de Pernambuco, <https://www.folhape.com.br/noticias/tortura-e-prisao-quase-3-mil-menores-detidos-em-el-salvador-sob/348949/>, e Revista Piauí, <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-metodo-bukele-el-salvador>, por exemplo.

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/641464-el-salvador-tres-mil-menores-detidos-no-estado-de-excecao-de-bukele>.

<sup>52</sup> *idem*.

<sup>53</sup> *ibidem*.

suprimiu o Estado democrático de direito. Vale lembrar que o presidente salvadorenho está em seu segundo mandato - num país em que a Constituição não permitia reeleição - e sua aprovação popular é curiosamente crescente, em se tratando de democracias, chegando a mais de 80%<sup>54</sup>.

### **“Chamar de gato um gato” ou algumas palavras finais**

Busquei neste texto salientar os perigos da substituição e da negação do direito pelo poder político, com ênfase ao campo da infância, objetivando explicitar as artimanhas do adultismo, dado o contexto favorável: neoliberal, ultraconservador e fundamentalista religioso. Chamei esse fenômeno de adultocracia pós-fascista, de modo a sintetizar as múltiplas evidências e, ao mesmo tempo, obstacularizar a naturalização dessas práticas, estéticas, discursividades e políticas; em outras palavras, essa conceituação intenciona que o processo de “desrealização”, apontado de início, seja socialmente percebido e colocado em xeque. Dado esse contexto, analiso, pactuando também com a percepção de Safatle (2024), que devemos, como pesquisadores/as, ter “a capacidade de chamar de gato um gato”, ou seja, de atribuímos um nome analítico específico a tais fenômenos de rebaixamento civilizatório, como “[...] uma forma de sensibilizar a sociedade para os riscos e tendências reais que ela enfrenta atualmente” (n.p.).

Temos assistido a inúmeras investidas tutelares, paternalistas e coloniais, desde as infâncias, com novas roupagens e dispositivos, sustentadas por práticas de *lawfare* - a partir de desinformação em massa e pânicos morais - que têm agradado boa parte da sociedade e, destacadamente, o tal mercado. Até o momento, estamos incrivelmente distantes dos direitos e garantias de dignidade e cidadania às infâncias, justamente porque - com robusta anuência

---

<sup>54</sup> <https://www.redebrasilatual.com.br/mundo/aprovacao-de-mais-de-80-de-bukele-em-el-salvador-e-atipica-em-democracias-diz-analista/>

social - seus corpos e vidas foram tornados combustível que alimenta a chama acesa das extremas direitas (o dispositivo-infância) e, portanto, do próprio capitalismo/ extrativismo, como único “modo de vida” possível, com destaque às mazelas do contexto latino-americano, como aqui exemplifiquei brevemente. Além dessas reflexões, precisamos observar cientificamente, como apontam Liebel e Mead (2024), fraturas e contradições nas hierarquias atuais e, assim, encontrarmos novos começos para processos de emancipação, embora não seja nada fácil.

Reconhecer essas relações de dominação, também a partir dos Estudos da infância - de modo a nos debruçarmos e avançarmos nas formas alternativas à violência e ao brutalismo - torna-se tarefa urgente de nossos ativismos políticos, acadêmicos e intelectuais para a criação de mundos mais justos.

## Referências

- BANNON, Steve. My Unsettling Interview With Steve Bannon. *Opinion*. David Brooks. <https://www.nytimes.com/2024/07/01/opinion/steve-bannon-trump.html>
- BROWN, Wendy. *In the Ruins of Neoliberalism: The Rise of Antidemocratic Politics in the West*. New York: Columbia University Press, 2019. <https://www.jstor.org/stable/10.7312/brow19384>.
- BUTLER, Judith. *Quem tem medo de gênero?* 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.
- CASARA, Rubens R. *Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie*. 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CASARA, Rubens R. *Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (orgs). *Atlas da Violência*: Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>



CHALOUB, Jorge; LIMA, Raquel. La droite et les droits: représentations des droits humains dans les discours des électeurs de Jair Bolsonaro, *Brésil(s)*. [Online], 25 | 2024, postado online em 31 de maio de 2024. Disponível em: <http://journals.openedition.org/bresils/17572>. DOI: <https://doi.org/10.4000/11qxp>

COOPER, Melinda. *Family Values: Between Neoliberalism and the New Social Conservatism*. Cambridge, MA: MIT Press, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sítio).

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. SP: Ed. Martins Fontes, 2008.

FUHRMANN, Leonardo. Quatro em cada dez vítimas de estupro são crianças e adolescentes negras. Folha de São Paulo. 01 de julho de 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/07/quatro-em-cada-dez-vitimas-de-estupro-sao-criancas-e-adolescentes-negras.shtml>.

KARMY, Rodrigo. Entrevista sobre o Fascismo vive em nós através do dispositivo do neoliberalismo. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*: 08 ago. 2016. Entrevista concedida a Márcia Junges, tradução de Moisés Sbardelotto. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/558061-o-fascismo-vive-em-nos-atraves-do-dispositivo-do-neoliberalismo-entrevista-especial-com-rodrigo-karmy-bolton>.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X201800030004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X201800030004&lng=pt&nrm=iso)

LAJE, Agustin. *A guerra cultural: reflexões críticas para uma Nova Direita*. Campinas: Vide Editorial, 2023.

LAJE, Agustin; Márquez, N. *El libro negro de la Nueva Izquierda: Ideología de género o subversión cultural*. Grupo Unión [online], 2016.

LAZZARATO, Maurizio. *Fascismo ou revolução? O neoliberalismo em chave estratégica*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

LIEBEL, Manfred; MEAD, Philip. Intersectional Tensions in Theorizing Adulthood. *Taboo*, vol. 3, Spring, 2024. Disponível em: <https://taboo-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/11liebelmeade.pdf>

LINS, Heloísa A. Matos. Censura literária infanto-juvenil e lawfare em “tempos democráticos”. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 69, p. e26391, 2024. DOI: 10.5585/eccos. n69.26391. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/26391>.

LINS, Heloísa A. Matos. Novos riscos e capturas aos Direitos Humanos e interesses das crianças: o caso do Brasil como alerta às democracias. *Educação Em Revista*, 40, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469847990>

LINS, Heloísa A. Matos. *Pedagogias da morte e da guerra como legado das direitas radicais às crianças e adolescentes: discursos, estéticas e políticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MALUF, Sônia Weidner. Políticas da família, neoliberalismo e conservadorismos no Brasil. In: ALMEIDA, Heloisa B.; HENNING, Carlos E. (orgs). *Desafios e resistências em gênero e sexualidade no Brasil contemporâneo* [livro eletrônico]. Goiânia, GO: Cegraf UFG, 2024.

MBEMBE, Achille. *Brutalismo*. São Paulo: n-1 Edições, 2021.

MORALES, Santiago J. Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: Una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad. *Taboo*, vol. 3, Spring, 2024. Disponível em: <https://taboo-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/14morales.pdf>

ROTHBARD, Murray N. *A ética da liberdade*. 2. ed. SP: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

ROTHBARD, Murray N. *Educação: livre e obrigatória*. SP: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013.

SAFATLE, Vladimir. A luta contra o fascismo na era do colapso global (com Safatle, Viveiros de Castro e Dani Balbi). *Youtube*. 2024a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eR9x3eflyvc>

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; JÚNIOR, Nelson da S.; DUNKER, Christian. (org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica, 2020. 286p.

SAFATLE, Vladimir; JÚNIOR, Nelson da S; DUNKER, Christian. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. SAFATLE, Vladimir; JÚNIOR, Nelson. da S; DUNKER, Christian. (Org.). São Paulo: Autêntica, 2020. 286 p.

SAFATLE, Vladimir. A normalização da extrema direita já ocorreu. *Folha de São Paulo*. 24 julho 2024. Disponível em: <https://folha.com/jztou5gr>

SCALA, Jorge. *Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família*. São José dos Campos, SP: Katechesis, [2010] 2011.

TRAVERSO, Enzo. *As novas faces do fascismo: populismo e a extrema direita*. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2021.

VARGAS, Neide C.; MARQUES, Rosa Maria. Educação em Mises, Hayek e Rothbard: fundamentos para uma privatização extrema. *Pro-posições*, 2022, 33. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0121>

ZUKER, Fábio. Extrema direita usa descolonização para projetos reacionários. *Folha de São Paulo*. Opinião. 06 de jul. 2024.

## **Crianças e neoliberalismo: um assunto polêmico, ou nem tanto?**

Cleriston Izidro dos Anjos  
Juliana Diamente Pito  
Lilith Neiman  
Marcia Aparecida Gobbi  
Maria Cristina Stello Leite

### **“Capitalismo canibal”<sup>1</sup>**

#### **Canibalizando 1**

A escalada das hostilidades na Faixa de Gaza está tendo um impacto catastrófico em crianças<sup>2</sup>, alertou o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) na última sexta-feira (15). “Crianças estão morrendo em um nível alarmante”, destacou a nota. No mesmo dia, outra agência da ONU, de Assistência aos Refugiados da Palestina, afirmou que um terço das crianças com menos de dois anos no norte de Gaza está com desnutrição grave (Jornal Brasil de Fato, 2024).

---

<sup>1</sup> Escolhemos tal título para essa seção referenciando as ideias contidas no livro *Capitalismo Canibal: como nosso sistema está devorando a nossa democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito disso*, escrito por Nancy Fraser e publicado no Brasil em 2024.

<sup>2</sup> Confira a íntegra da matéria intitulada “Mais crianças morreram em Gaza do que em 4 anos de guerras no mundo”, de autoria de Lucas Pordeus León, disponível no portal Brasil de Fato em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/03/14/mais-criancas-morreram-em-gaza-do-que-em-4-anos-de-guerras-no-mundo>.



Fonte: Imagem reproduzida de matéria publicada no Jornal Brasil de Fato, março de 2024.

### **Canibalizando 2**

Sou um camponês e um operário que viu no partido político e no sindicato a única esperança para mim e para minha família de sair da condição de exploração que nos era destinada. Aderi a todas as greves, fui às praças, trabalhei cada minuto para a construção de um mundo novo, e o fiz para mim e meus filhos e para todos aqueles que são explorados como eu (Valéria Baronti, 2024).

### **Canibalizando 3**

Na segunda-feira, dia 12, o jovem Pedro Henrique Oliveira dos Santos, de 14 anos, acordou às 7 horas, como fazia todos os dias. Tomou banho escutando Gal Costa e Rita Lee, duas de suas cantoras favoritas. Deixou o banheiro cheio de vapor, se trocou e hidratou os cabelos cacheados, o seu maior xodó. Bebeu uma xícara de café preto, tomou um iogurte e comeu pão com manteiga. Saiu do apartamento localizado em um conjunto habitacional no bairro Vila dos Remédios, em Osasco, e foi até o ponto onde tomava diariamente o ônibus da linha 917H para ir ao Colégio Bandeirantes, na Vila Mariana, na capital paulista. [...].

[...]. Era um dia normal na vida da família. [...].

Às 10h38, Santos enviou uma mensagem de áudio para sua mãe. Ela estava na sala da coordenação e não escutou a notificação. Por

volta das 11 horas, o telefone tocou. Era do Colégio Bandeirantes. Toda mãe se assusta com ligação da escola. Com ela não foi diferente. Saiu em direção a um banheiro atender a chamada. No caminho, escutou o áudio deixado poucos minutos antes por seu filho. Ele se despedia e dizia que tiraria a própria vida. A mulher ficou sem chão. [...] (Revista Piauí)<sup>3</sup>.

"Não salvemos o capitalismo, salvemo-nos dele". Essa afirmação com a qual Jérôme Baschet (2023) abre o livro *Adeus ao Capitalismo: autonomia, sociedade do bem viver e multiplicidade dos mundos*, corresponde ao eixo das reflexões que buscamos apresentar neste capítulo. Escrito a várias mãos, pretende enfrentar o desafio de relacionar essa afirmação aos estudos sobre, com e para crianças, desde bebês. Algo que ainda nos parece um tanto negligenciado, sobretudo quando consideramos o atual estado das coisas em âmbito regional e mundial.

O enrijecimento das fronteiras geográficas, a precarização da vida, a escassa oferta de serviços públicos, o declínio e a fragilidade da saúde física e mental, o feminicídio e o garimpo ilegal são a carne e o sangue que compõem nosso cotidiano nas diversas faces que o capitalismo utiliza se para manter vivo. Isso ocorre mesmo diante das incertezas quanto à sobrevivência da espécie humana e de uma sociedade que autoriza uma economia oficialmente designada a acumular, à revelia das vidas que devora incansavelmente. Miséria é miséria em qualquer canto. Riquezas são diferentes, já afirmava a canção "Miséria", do grupo brasileiro Titãs, composta em 1984, ano em que, no Brasil, respirávamos ares de final da ditadura e diferentes grupos e personagens entravam em cena arregaçando as mangas para a continuidade de construção da democracia. O que a canção anunciava com forte teor crítico eram as misérias, infelizmente, ainda tão ou mais atuais. Elas

---

<sup>3</sup> Confira a íntegra da matéria intitulada "Tragédia antes da aula: A morte de um aluno bolsista do Colégio Bandeirantes que não estava sofrendo em silêncio", escrita por João Batista Jr. e publicada na Revista Piauí. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/suicidio-aluno-colegio-bandeirantes/>.

expressam esse mundo em turbulência no qual vivemos e, direta ou indiretamente, mantemos a naturalizar agruras como se não fossem crônicas.

Diante desse cenário, perguntamo-nos: há momentos específicos de articulação entre a destruição da Palestina, a destruição do planeta e o avanço da produção da miséria, enquanto riquezas são concentradas nas mãos de poucos? Esses fatos relacionam-se com a greve de fome em curso, realizada por um grupo de trabalhadores e trabalhadoras da fábrica italiana de bicicletas GKN, autogerida, ocupada há anos e atualmente sob graves ameaças de um governo de ultradireita, como tantos outros existentes no mundo? Nesse caso, somos confrontados com a presença de lutas sindicais afetadas pela *uberização* das relações de trabalho e da vida. Por fim, questionamos se há conexões entre as desigualdades sociais, o racismo, o sexismo e a morte de crianças assassinadas, chacinadas ou, ainda, aquelas que cometem suicídio, como o estudante Pedro, e a política econômica e social sob a qual vivemos.

Estamos imersos num presente de dissabores e brutalidades que configuram as relações entre as pessoas e a organização espacial de ruas e bairros, cujas histórias são colocadas abaixo sem qualquer receio, mas, ainda hoje, em nome do progresso e de um projeto excludente que avança a passos cada vez mais rápidos. Essas indagações, aparentemente inocentes, são de uma complexidade que nos persegue há algum tempo. Assim como Malm (2024), entendemos as articulações como pontos em um processo que geram impactos e produzem o outro de forma implicada, quase como uma cadeia de acontecimentos e fenômenos que compõem os piores feitos pelos seres humanos no mundo atualmente. Todos esses exemplos, e teríamos tantos outros, articulam-se e expõem, escancaradamente, os artifícios da produção capitalista em sua versão neoliberal, em que os cenários mais escabrosos têm sido vistos por nós diariamente, apesar de parecer que usamos viseiras que nos impedem de enxergar completamente. Triste, voraz e tão bem cerzido projeto que nos

toma a todas/os e, nos expulsam de nós mesmos/as alienando-nos, e, contraditoriamente, se alimenta de suas próprias crises.

É preciso envidar esforços para refletir a respeito desse momento e suas agruras e a relação com as crianças, desde bebês até aquelas mais velhas. Dentro de um cenário tão temeroso e brutal, ao abrir certos periódicos e assistir a telejornais, seja em canais abertos ou fechados, parece-nos, por vezes, *demodê* pensar a relação entre classe social, desigualdades sociais e as infâncias. Isso, tanto quanto essa palavra, já não usada há décadas, qual seja, *demodê*. No entanto, devemos estar atentos a elas e como as usamos. Como sabemos, as palavras têm seus tempos, são produtos deles e os produzem ao serem proferidas. O capitalismo as usa tingindo frases com um verniz que faz luzir certa aparência de conhecimento, revelando poderes e relações que nublam formas de compreender o que nos acomete, contrariando, até mesmo, seus aparentes significados. Poder é uma questão de saber quem controla a gramática, quem define não apenas o sentido das palavras, mas também o campo possível de enunciação e enunciados (Safatle, 2024). Esse poder de uso e difusão de certas palavras produz a sensação de problemas resolvidos. Observa-se que, cotidianamente, somos acometidos/as por uma chuva delas, que se transformam em crenças, como a ideia de que nos tornamos "empreendedores de nós mesmos", evidenciada na criação de pequenos comércios, às vezes existentes em portinhas nas ruas das periferias dos centros urbanos; na educação, temos os "projetos de vida" compondo o currículo dos/as estudantes. Esse componente curricular nos insta a pensar sobre quais projetos e de quais vidas estamos falando. Quais são aqueles que devemos ter para nos incluirmos no grupo dos 5% mais ricos do Brasil? Apelando para a ironia, resta-nos pensar: Fácil, não? Vamos projetar uma vida nababesca, ou aquela que, por mérito de esforços individuais, resultará em uma vida gloriosa e rica. Basta acreditar e projetar que o melhor acontece.

Parece-nos que temos esquecido das lógicas de espoliação, das concorrências que exigem produção, da financeirização,



terceirização e, sobretudo, dos milhões de pessoas alijadas de qualquer possibilidade de alcançar uma vida digna, com segurança, alimento, salários, saúde e educação adequados. Isso nos indica que não basta querer. Conformamo-nos e naturalizamos essas formas de produzir a vida e a nós mesmos/as. Não são meras palavras, mas contêm muito da atual produção de sociedades profundamente hierarquizadas e desiguais. Não à toa, somos instados a deixar de lado palavras (noções e conceitos) como sindicato, classe social, profissão, direitos trabalhistas, direitos das crianças, operariado, vistas como portadoras de conteúdos e proposituras "démodés". Elas são produtos de outros tempos e, talvez, não caibam mais neste em que vivemos. Outras palavras são criadas como fórmulas. Essas e tantas outras visam salvar o capitalismo.

Mas continuamos com nossas indagações acerca das articulações existentes entre essas temáticas, que podem ser compreendidas como mais "adultas", e as infâncias de crianças, desde bebês. Nesta breve discussão sobre crianças e neoliberalismo, afirma-se que precisamos nos salvar desse sistema, cujo canibalismo capitalista se alimenta de tudo e todos, oferecendo-nos uma inesgotável fonte de horrores, sem esquecer as crianças, ou pelo menos alguns grupos delas: negras, indígenas, oriundas de periferias empobrecidas ou da miséria. Como afirmou David Harvey (2024), suas crises, que podem nos levar a pensar em seu final, enfim, comportam-se alimentos dos quais fazem uso para ressurgir.

Estamos imersos no capitalismo canibal, expressão cunhada por Nancy Fraser (2024) para denominar o sistema ao qual devemos as crises atuais, com seus múltiplos ataques convergentes de voracidade e expressões de extermínio. Segundo a autora, há uma injustiça estrutural que envolve a exploração de classe somada à dominação de gênero e à opressão, exploração e expropriação racial. E as crianças? Elas estão implicadas nas relações produtivas do capitalismo e em seus desdobramentos. Embora possuam uma profunda capacidade de criar outras ordens, é importante refletir o que aquelas ordens já estabelecidas representam nesse fértil terreno de produção e reprodução do capital. Ora são desafios, ora alternativas.

Susan Ferguson (2023) nos alerta do quanto as égides do capital circulam entre as vidas das crianças, implicando corpos e mentes que devem aprender a se integrar nas práticas concretas e subjetividades capitalistas. Se nos tornamos sujeitos capitalistas desde a tenra idade, a pergunta é: por que não podemos refletir mais profundamente sobre isso e alterar essas condições, objetivando à produção coletiva de outras formas de viver e produzir em sociedade? É importante estreitar os laços entre todos aqueles que estão dispostos a partilhar esse "não" ao capitalismo, pois é ele que nos destruirá (Baschet, 2021).

As crianças não estão apartadas disso, tanto no que se refere à exploração quanto na produção de diversas formas de ver e fazer sociedades. Seja em suas presenças, há tempos contestadas, nos centros urbanos e na produção da urbanização das cidades, seja nas lutas políticas, que também são travadas com bebês e por eles e elas, desde o berço. Ou, ainda, nas formas mais escancaradas da desigualdade econômica e social, com pessoas de todas as idades ocupando o lugar de uma população de rua que cresce sem freios, revelando outra face hedionda das devorações canibalescas de vidas e desejos.

Este capítulo foi desenvolvido a partir de pesquisas e reflexões realizadas pelas autoras e pelo autor<sup>4</sup>, nas quais encontramos articulações entre a regulação do uso dos espaços e o processo de urbanização da cidade de São Paulo, nos idos de 1910, visto através das fotografias de Vincenzo Pastore. Em que medida as imagens de um passado distante nos levam a refletir sobre o neoliberalismo e as infâncias que se formavam nas ruas? Longe do anacronismo, identificamos aqui algumas tessituras iniciais de um Estado que, em

---

<sup>4</sup> Referimo-nos às seguintes pesquisas: PITO, Juliana Diamante. *Bebês, presente! – Produção do espaço, cotidiano e luta na Ocupação Ipiranga*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023; LEITE, Maria Cristina Stello. *Crianças na cidade: registros no processo de urbanização de São Paulo pelas fotografias de Vincenzo Pastore (1900-1910)*; e NEIMAN, Lilith. *Ser criança nas ruas da cidade: infância em situação de rua em São Paulo* (Pesquisa de Doutorado em andamento).

nome do capital, rouba a infância. Décadas depois, nas transformações espaciais e nas práticas sociais, surgem fortes questões políticas, sobretudo sob a égide do neoliberalismo aliado a movimentos de ultradireita. Apresentamos reflexões a respeito das crianças em situação de rua na região da Avenida Paulista, e concluímos com bebês cujas vidas são moldadas no interior de movimentos de luta por habitação, dentro de espaços ocupados que não cumprem a função social da propriedade. Este capítulo, de modo singelo, busca contribuir para o esforço amplo de compreender as crianças, desde o nascimento, dentro da perversidade do neoliberalismo. Quem sabe, nestes tempos perigosos, possamos vislumbrar uma oportunidade de mudar esses rumos brutais e profundamente injustos, possibilitando uma discussão a respeito do direito à cidade e à habitação junto às crianças e para elas.

## **Mutilação do comum: bolinhas de gude e automóveis nas transformações espaciais urbanas**

### **Cena 1**

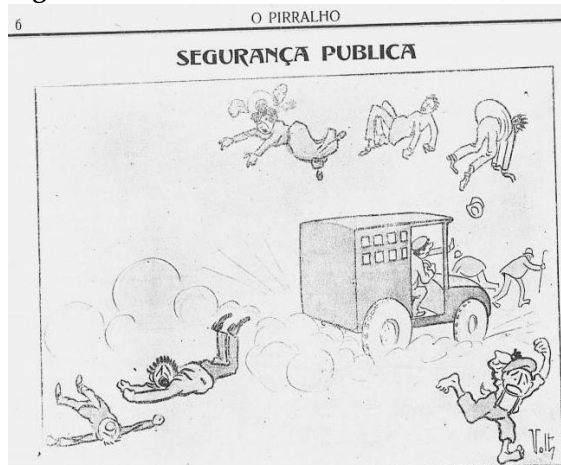
**Fotografia 1:** Meninos engraxates jogando bola de gude. São Paulo, SP, cerca de 1910. Fotografia de Vincenzo Pastore.



**Fonte:** Instituto Moreira Salles

## Cena 2

**Figura 1:** Excerto da revista *O Pirralho*, n.2, 1911



Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional

*Mutilação da vida comum.* Assim Dardot e Laval (2016) definem os efeitos da subjetivação neoliberal sobre a vida social, ao se reconhecer nos dias atuais uma generalização de práticas individuais e competitivas em todos os níveis. Considerando que a palavra *mutilar* carrega os sentidos de deteriorar e de arrancar, as duas cenas escolhidas parecem, de algum modo, dialogar com essa tese. Na primeira, temos uma fotografia de autoria de Vincenzo Pastore, retratando um grupo de crianças jogando bolinhas de gude, como indica a legenda, no meio de uma via da cidade no ano de 1910. Os meninos, que também eram engraxates, deixaram seus instrumentos de trabalho por um instante para jogar, talvez apostando dinheiro.

No início do século XX, na cidade de São Paulo, as disputas políticas e econômicas em torno dos rumos do processo de urbanização se intensificavam e se manifestavam em diferentes esferas da vida social. Nos jornais da época, como *O Estado de São Paulo* e *Jornal do Comércio*, dentre outros, é possível identificar inúmeras disputas em torno dos projetos — ou da falta deles —

relacionados à construção de jardins e parques na cidade. Da mesma forma, encontramos nos registros das Atas da Câmara Municipal discussões acirradas entre os legisladores sobre os destinos das ruas do centro histórico, em detrimento do projeto de uma “nova cidade” que estava sendo desenhada em torno da recém-inaugurada Praça da República, antigo Largo dos Curros. Também é possível interpretar tais disputas ao longo de mais de um século e reconhecer seus efeitos nos conflitos urbanos do século XXI, recorrendo à produção fotográfica do período. Trata-se de uma possibilidade de análise a partir de pequenos fragmentos da vida cotidiana da cidade nos anos 1910.

Ao olharmos detidamente para as crianças e o quanto elas podem ser vistas como medida no processo de urbanização, encontramos, entre os documentos mencionados, uma disputa entre elas e um projeto “adultocêntrico” de cidade. Aqui nos deteremos nas duas cenas, uma fotografia e um recorte de revista da época, que, colocados lado a lado, provocam reflexões dos efeitos “canibais” de um processo de urbanização que privilegiou os interesses econômicos da elite em detrimento da vida comum. Um projeto que excluía toda a diversidade de crianças e infâncias que habitavam uma cidade que atraía migrantes de várias partes do país e de outros países. Se um dos efeitos das políticas neoliberais é a mutilação da vida comum, ao analisarmos documentos do início do século XX sobre a presença de crianças no processo de urbanização de São Paulo, é possível identificar práticas de moralização do espaço público.

Retornando à Cena 1, temos o jogo de bolinhas de gude como ponto de partida nessa disputa de caminhos e interpretações das transformações espaciais da cidade. A partir da imagem produzida por Pastore, capturamos um fragmento da vida cotidiana de crianças trabalhadoras, engraxates, que realizavam um jogo no espaço público, provavelmente no intervalo entre uma engraxada e outra, nas proximidades da Estação da Luz. Ambas as práticas, o jogo e a atividade de engraxate sem ponto fixo, estavam proibidas na cidade de São Paulo nos anos 1900, segundo o Código de Posturas. Ao se proibir uma prática, também se interdita o corpo

daquele que a pratica, e ambas as situações poderiam ser enquadradas como contravenção, levando os meninos à detenção.

Deter esses corpos era uma das funções da polícia, instituição recém-criada que rapidamente se tornou a principal mediadora de conflitos no espaço público (Martins, 2012). Retirar determinadas crianças das ruas, reconhecendo nelas obstáculos a um projeto de civilização, urbanidade e modernidade. Crianças como ameaça à ordem social não é algo que surge nesse período, uma vez que registros históricos datados do fim da Idade Média (Enguita, 1989; Foucault, 1987), século XV, já denunciavam crianças órfãs como um problema social. A contenção delas em internatos foi uma solução que perdurou ao longo dos séculos, como forma de moralizar e educar a mão de obra. As crianças registradas por Pastore, caso fossem flagradas pela polícia, seriam levadas para o Instituto Disciplinar.

Curioso projeto de modernidade, que bem propagava valores de liberdade ao mesmo tempo em que buscava regulamentar as práticas individuais no espaço público. Com a transformação das ruas e dos espaços públicos em lugares de circulação de pessoas e de bondes, a permanência nas ruas, o ócio e a vadiagem seriam barreiras a serem mutiladas.

Passamos então para a Cena 2, uma ilustração publicada na revista *O Pirralho*, datada de 1911, na qual se vê um automóvel da segurança pública atropelando todos que estão no seu caminho, na rua. Esse tipo de ilustração não era uma exceção; havia uma série de imagens representando a presença dos automóveis como algo perigoso. Na cidade de São Paulo, é exatamente nesse período, 1900, que surge o primeiro carro. E não demorou muito tempo para que outros tantos surgissem. Na Cena 2, temos uma pessoa dirigindo um automóvel da segurança pública que parece andar sem se atentar para os efeitos causados naqueles que estão à sua frente. Mutila-se. Arrancam-se crianças, idosos/as e adultos/as da rua em detrimento do interesse individual. Com os carros, a ideia de um deslocamento individual torna-se altamente perigosa para a presença das crianças pequenas nas ruas. O aumento gradativo da velocidade média dos carros, mesmo diante dos acidentes,

mutações e até mortes sofridas pelos pequenos, não serviu de impeditivo. Pelo contrário, o processo de urbanização desde então foi cada vez mais se atrelando à valorização do transporte individual como meio privilegiado de deslocamento pela cidade. A cidade adulta, masculina, mais branca e inspirada em metrópoles europeias já deixava transparecer ideologias liberais, de uma competição desigual pelos caminhos, uma vez que um corpo humano se torna frágil diante de um automóvel circulando a mais de trinta quilômetros por hora.

Quando contrapomos as duas cenas, as bolinhas de gude representam o encontro com o inesperado, possível apenas caminhando pela cidade.

Caminhar é só o começo da cidadania, mas é por meio dela que o cidadão ou a cidadã conhece sua cidade e outros cidadãos e realmente habita a cidade, e não uma parte dela, pequena e privatizada (Solnit, 2016, p. 291).

## **SER MÃE, SEM CASA E COM FOME NAS RUAS DA CIDADE**

### **Cena 3**

Estou caminhando, vindo da Rua 23 de Maio, e subo a Rua Carlos Sampaio em direção à Avenida Paulista. No quarteirão, quase na esquina da Paulista, há barracas embaixo da marquise comercial, que, por conta da pandemia, está com as lojas e bares fechados. As barracas estão na porta de onde funcionavam uma papelaria e dois bares. Aproximo-me das barracas porque vi um cobertor rosa, com estampas de princesas da Disney, sobre uma delas. Esse vestígio “infantil” chama minha atenção; talvez ali esteja alguma criança. Chego mais perto e vejo que há também um carrinho de bebê dobrado ao lado da barraca. Vejo ainda, encostada na parede da galeria, uma pilha de sacolas que, além de roupas, guardam alguns carrinhos de brinquedo. Observo três pares de chinelos infantis, um deles muito pequeno, na entrada da barraca verde. Identifico-os como sendo de crianças pelo tamanho e pelos temas de desenhos e personagens. A entrada da barraca está aberta, passo em frente e

consigo olhar lá dentro: um colchão com a cama arrumada, coberta por um cobertor, e três meninos estão deitados juntinhos, olhando para a tela de um celular ou tablet, dado o tamanho do aparelho (Trecho de diário de campo, outubro de 2020<sup>5</sup>).

#### Cena 4



Fonte: Jornal *Folha de São Paulo*, 30 de julho de 2021, versão impressa.

Mônica Santos, 22, está em São Paulo há apenas dois meses com o marido e dois filhos, um deles um bebê de sete meses. Com a piora da economia ao longo da pandemia, ela decidiu se mudar de Maceió (AL) para não passar fome. Ela passa os dias na Praça Princesa Isabel, ao lado da região conhecida como Cracolândia, que foi tomada por diversas pessoas em situação semelhante, algumas vivendo em barracas feitas com sacos de lixo. Mônica dorme em um albergue municipal com a família, de onde sai cedo para ir até a praça. “A maioria das pessoas do albergue sai de lá e vem para cá, para esperar dar 17h, pegar a vaga e voltar”, diz ela. Ela descreve a experiência no abrigo como humilhante, devido à falta de higiene e de estrutura. Uma vez na rua, sem um local para deixar os filhos enquanto procura emprego, vê poucas perspectivas de sair dessa vida. Ela conta que

---

<sup>5</sup> NEIMAN, Lilith. *Ser criança nas ruas da cidade: Infância em situação de rua em São Paulo*. Pesquisa de doutorado em andamento, Faculdade de Educação, USP.



tentou uma vaga em uma creche pública para o filho mais novo, mas não conseguiu. Atualmente, as unidades operam com grandes restrições de capacidade devido à pandemia, tornando situações como a dela bastante comuns. A solução é tentar entreter as crianças como pode, com brinquedos doados. Frequentemente, diz ouvir ameaças de notificação ao conselho tutelar por parte de agentes públicos. “Eu nem sei ler e quiseram que eu assinasse um papel”, diz (*Folha de São Paulo*, 29 de julho de 2021).

### **Famílias, crianças e expulsões**

O momento da expulsão é o momento de uma condição familiar que se torna extrema. Você não é simplesmente pobre, você está com fome, perdeu sua casa, vive em barraco (Saskia Sassen, 2015, p. 171).

As duas cenas relatadas compõem um conjunto de situações cotidianas vividas por crianças em situação de rua na cidade de São Paulo, descritas em uma pesquisa de doutorado em andamento, realizada por Lilith Neiman, que foca no expressivo aumento do número de famílias que vão para as ruas em busca de sobrevivência diante do agravamento da precariedade das condições de vida. Trata-se, como já mencionado, da face mais hedionda desse capitalismo canibal.

Tratando do contexto da cidade de São Paulo, um Censo municipal realizado em 2019 registrou 24.344 pessoas em situação de rua, marcando um aumento de 54% em comparação com o Censo de 2015. Em 2022, um novo levantamento revelou que esse número subiu para 31.884, indicando um aumento de 31% em relação a 2019. Dados do Observatório de Remoções indicam que, nos primeiros meses da pandemia de Covid-19, de abril a junho de 2020, cerca de 1.300 famílias foram despejadas. Relatos desse período mostram famílias com crianças que, após perderem seus empregos, foram forçadas a sair de suas casas nas áreas periféricas, em busca de doações de alimentos no centro da cidade. Em maio de 2022, mais de dois anos após a declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a prefeitura conduziu um Censo específico para a população infantil em situação de rua, cujos resultados, divulgados

em julho, identificaram 3.759 crianças e adolescentes, com idades de 0 a 17 anos e 11 meses, vivendo nas ruas ou passando grande parte do dia em atividades de sobrevivência. Esses dados revelam a precarização da vida imposta a tantos bebês e crianças na cidade mais rica do país, desde o momento do nascimento.

No tocante às descrições das Cenas 3 e 4, é importante pensá-las em conjunto com os dados apresentados, a partir do que Saskia Sassen define como processos contínuos de expulsões. As notícias de jornal revelam que as famílias que chegam às ruas nos últimos anos viviam em condições-limite, com vínculos precários e informais de trabalho. Com a chegada da pandemia e o agravamento da crise social e econômica, essas famílias não conseguiram mais se manter na fina corda que as equilibrava, sendo expulsas de seus bairros, rumo às regiões centrais em busca de sobrevivência. Mônica<sup>6</sup>, por exemplo, veio com seu marido e filhos de outra cidade e estado, Maceió (Alagoas), em busca de melhores condições na cidade de São Paulo, em um movimento migratório que compõe o fenômeno global analisado por Saskia Sassen. Para ela, os fluxos migratórios têm um momento de início; há algo que ocorre nas dinâmicas mais amplas que empurram as pessoas a migrar, um “contexto originário mais amplo, marcado por condições, em sua maioria extremas, que podem ser descritas ou, pelo menos, tornadas visíveis” (Sassen, 2016, p.30).

Diante do grande número de famílias em situação de rua, é necessário refletir qual é a dinâmica que faz com que mães e pais já muito pobres decidam, em determinado momento, migrar de regiões periféricas em busca de alguma condição de sobrevivência em regiões mais ricas da cidade (pensando em âmbito municipal ou nacional, no caso dos deslocamentos interestaduais). Esse intenso fluxo é observável por qualquer pessoa que circule pelas ruas, diante da quantidade de barracas que se espalham por calçadas, viadutos e marquises, verdadeiros campos de refugiados erguidos em São Paulo.

---

<sup>6</sup> Matéria do Jornal *Folha de São Paulo*, 29 de julho de 2021, versão impressa.

Quanto às políticas públicas de atendimento a essas pessoas, sabemos que a população em situação de rua da cidade de São Paulo enfrenta desafios significativos relacionados à falta de vagas e às condições dos abrigos. As constantes críticas ao formato de acolhimento em abrigos apontam para a estigmatização e a falta de autonomia imposta por esse sistema. Pessoas em centros de acolhimento viveriam numa espécie de tutela, na qual horários e condutas são determinados pelo serviço, tratando-as como incapazes de tomar decisões a respeito de suas próprias vidas. Além disso, são comuns as denúncias em relação às condições de higiene e saúde desses espaços. Muitas vezes, a demanda supera a oferta, levando a uma escassez de vagas. No caso das vagas específicas para famílias, essa escassez é ainda mais acentuada. No caso das mulheres e crianças, há camadas adicionais de complexidade às possibilidades de acolhimento no sistema de abrigos. A política de atendimento às pessoas em situação de rua tem sido calcada em preconceitos e estereótipos, e isso não é diferente quando se trata das políticas para mulheres. Ao considerarmos as notícias referentes ao aumento no número de crianças nas ruas, sobretudo aquelas bem pequenas — bebês, inclusive —, é impossível não questionarmos as políticas que afetam a vida dessas mulheres e as dimensões do trabalho de cuidado quando falamos de vidas precarizadas. Muitas não estão sozinhas nas ruas: são mães com crianças pequenas, ou mesmo gestantes.

Há uma escassez de pesquisas que tratem do que é ser família nas ruas, ou o que é exercer a maternidade nas ruas. Uma pesquisa publicada pela Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama (Gomes, 2017) constata a centralidade do tema da maternidade e dos cuidados com a infância no cotidiano dessas mulheres, destacando que a maioria passa por processos de separação das crianças por conta de intervenções estatais, muitas vezes logo após o nascimento. Mônica, quando entrevistada com seu bebê pelo jornal *Folha de São Paulo*, na Praça Princesa Isabel, fala das ameaças de agentes públicos de denunciá-la ao Conselho Tutelar, responsabilizando-a pelas condições em que seus filhos se encontram, vivendo nas ruas. A pesquisa feita pela Clínica de Direitos Humanos mostra que as

intimidações são constantes e representam uma grande violência psicológica para essas mães, que costumam esconder seus bebês e crianças para que não sejam retirados delas. Podemos considerar esse outro brutal movimento de expulsão: mulheres expulsas do exercício de suas maternidades por serem pobres. Espoliadas também pela condição de serem mães “incapazes” de criar seus filhos.

Para nós, cabe pensar que infância é essa, produzida nesses processos de expulsão brutais. Como nos provoca Saskia Sassen (2015, p. 171): “Nós tendemos a parar no extremo. Não entrar nele. O extremo é muito, muito feio e não temos conceitos para capturá-lo”.

## NO URBANO, NEOLIBERALISMO E A VIDA DE BEBÊS

### Cena 5

Logo cedo, saímos da Ocupação e seguimos em direção à creche. Davi estava no carrinho, empurrado pela mãe. Ao longo do caminho, passamos por muitas pessoas que pareciam viver nas ruas, espalhadas pelas calçadas da Avenida Rio Branco. Chegamos à esquina com a Praça Princesa Isabel, agora tomada pelos usuários de crack que antes ficavam na Alameda Dino Bueno. A mãe me contou que a creche ficava exatamente na Alameda Dino Bueno e que, até pouco tempo, para levar Davi, ela precisava passar diariamente pelo “fluxo”. Perguntei se ela tinha medo e se alguma vez alguém havia “mexido” com ela. Ela me respondeu: “Não! Eles não mexem... quando eu estava chegando com o Davi, eles gritavam “olha o anjo, tem anjo passando” (Trecho de diário de campo, maio de 2022).

A descrição dessa cena, que de antemão informamos ser um excerto de caderno de pesquisa, poderia ser considerada irrelevante por ser comum, sobretudo se considerarmos contextos urbanos, evidenciados pela menção a avenidas, alamedas e praças. Afinal, o que pode revelar a ação de uma mãe que leva diariamente seu bebê até a creche em seu carrinho? É possível, a partir disso, refletirmos acerca das estruturas sociais e políticas de forma mais ampla, relacionadas a aspectos cotidianos da vida urbana?

Antes de mais nada, ou para começar essa conversa, ressaltamos, como nos apresenta Certeau (2014), que as práticas ou "artes de fazer" dos sujeitos comuns podem nos ajudar na compreensão do urbano. Para ele, há nas práticas cotidianas elementos, tantas vezes despercebidos, por serem ordinários, que permitem identificar o vivido e as possibilidades de ações e transformações. Essas práticas ora se conformam às forças dominantes, ora resistem, articulando formas e maneiras de subverter ou transgredir mecanismos ou sistemas impostos. Isso, por si só, justificaria um olhar mais atento para a ação de uma mãe que leva diariamente seu bebê à creche. Mas, nesse caso, duas informações que à primeira vista podem parecer meramente complementares constituem-se, em uma perspectiva angular de reflexão, como centrais na vida desses sujeitos: partir de uma Ocupação e passar diariamente por uma região popularmente conhecida como "fluxo". Essas informações serão aqui tomadas como eixos fundamentais das nossas reflexões.

Para seguirmos, interessa-nos informar que este é um excerto do caderno de campo de uma pesquisa de doutorado, com e sobre bebês que vivem com suas famílias ligadas a um movimento social de luta por moradia, no centro da cidade de São Paulo. Seu principal objetivo foi compreender a produção do espaço da Ocupação pelos bebês. A produção dos dados ocorreu por meio da análise de fontes documentais, como legislações, fotografias e mapas, e de etnografia, com imersão em campo de pesquisa na Ocupação Ipiranga, acompanhando o dia a dia de quatro bebês e suas famílias. Nesse processo, foi possível identificar relações, práticas e representações que incidem diretamente na produção do espaço da Ocupação, mas não só; também na própria cidade pelos bebês e vice-versa, em um processo que destaca a forma como eles, ao mesmo tempo em que produzem o espaço urbano, são também produzidos por ele e têm suas vidas diretamente afetadas pelo espaço. Nos limites desse capítulo, optamos por nos deter nas próprias existências dos espaços chamados de "Ocupação" e da

região do "fluxo" e como isso pode incidir na vida das crianças desde que nascem.

### **Morar na Ocupação**

Davi e sua mãe, mencionados no excerto extraído de diário de campo, são moradores da Ocupação Ipiranga, um prédio de seis andares, construído por volta dos anos 1950 para ser um hotel, mas que teve suas atividades encerradas por volta de 2004, permanecendo em desuso até meados de 2018, quando foi ocupado para fins de moradia pelo grupo de pessoas que hoje ali reside.

Para compreender o ato de ocupar imóveis ociosos e deteriorados como forma de protesto e atuação de movimentos sociais que lutam pelo direito à moradia, é necessário reconhecer (ainda que brevemente) sua história. No Brasil, o final dos anos 70 e início dos anos 80, nos estertores da ditadura, foi marcado pela forte atuação dos movimentos sociais, sobretudo daqueles implicados na reivindicação da Reforma Urbana. Datam desse período os primeiros movimentos de luta pela urbanização e regularização fundiária das favelas, assim como o nascimento do movimento dos sem-terra urbanos, por exemplo (Gohn, 1991). Em geral, ao ocupar, no campo ou na cidade, denuncia-se a existência de terrenos ou imóveis vazios, abandonados, que não cumprem sua função social. Dessa forma, busca-se questionar o predomínio do direito à propriedade em detrimento do direito à moradia ou à terra, que, no caso do Brasil, são constitucionais (Brasil, 1988; Brasil, 2001). Ocupar, nesse sentido, é uma estratégia e instrumento legítimo de luta, uma das tantas formas possíveis, que visibiliza a especulação imobiliária e denuncia a violação do direito à moradia, isto é, a Ocupação só existe porque há pessoas a quem esse direito não é garantido.

### **Caminhar diariamente pela região do fluxo**

Davi e sua mãe passam diariamente pela "região do fluxo" ou pela "Cracolândia", como é midiaticamente reconhecida, em seus

trajetos diários até a creche. Tal como a Ocupação, compreender o que isso significa exige reconhecermos sua história. Localizada na região central da cidade de São Paulo, a Cracolândia começou a se constituir como local de fluxo de usuários em meados dos anos 90, com uma dinâmica local que permanece como um problema até os dias atuais.

Em artigo que busca historicizar o surgimento da Cracolândia como um problema público, os pesquisadores Ygor Diego Alves e Pedro Paulo G. Ferreira (2021) enumeram as sucessivas ações na região e como elas estão relacionadas aos interesses do mercado imobiliário e aos apelos da mídia. Para os autores, a história da Cracolândia parece ter surgido como problema público com a concentração das chamadas "crianças de rua", que viram no crack uma possibilidade de substituir o uso entorpecente da cola de sapateiro. Com o tempo, o uso de crack atingiu um enorme contingente de adultos/as, e o estabelecimento na região de um mercado lucrativo de drogas acabou por mobilizar a atenção de agentes públicos de segurança. Assim, uma série de medidas violentas foram adotadas pelo poder público, permitindo a exposição de personalidades políticas na mídia, servindo, no entanto, muito mais para demonstrar a "força política" no sentido punitivo do termo.

Além disso, o conjunto dessas ações ocorreu com o intuito de valorizar o capital imobiliário. Seus efeitos mais práticos, no que diz respeito ao cotidiano da região, são limitados às mudanças diversas no perímetro de concentração dos usuários de drogas, que só aumentaram ao longo dos anos. Vale assinalar a longa tradição de tentar resolver o problema da região "pela força", em detrimento da adoção de políticas públicas eficazes no atendimento, na redução de danos e na ressocialização dessas pessoas. Diante disso, é possível afirmar que a consolidação dessa área como Cracolândia está longe de ter acontecido de forma orgânica, por meio de forças intrínsecas de permanência: ao contrário, esse processo manifesta os profundos desequilíbrios sociais e econômicos do país, os sentidos que as políticas públicas (ou a ausência delas) podem

assumir e, mais, os impactos das pressões e ondas especulativas vindas, sobretudo, dos grandes mercados imobiliários. No limite último, a consolidação da Cracolândia pode, portanto, ser compreendida como "projeto" do Estado em apoio a esses grandes mercados, como perpetuação de uma dinâmica que intensifica a expropriação, a expulsão e a exploração para viabilizar posterior revalorização da região.

### **Ocupação e fluxo: o que os bebês têm a ver com isso?**

A busca de respostas a essa questão tem um ponto de partida: o reconhecimento de que ambos os espaços – Ocupação e região do fluxo – só existem porque há um ideário neoliberal conduzindo a maior parte da política mundial, sob a justificativa de diminuir as intervenções do Estado, reduzir auxílios e direitos sociais a determinados grupos, ao mesmo tempo em que garante a perpetuação de privilégios a outros. Tanto a Ocupação quanto a região do fluxo, com suas histórias e especificidades, existem enquanto materialização do espaço como mercadoria, da ausência de políticas públicas que garantam direitos básicos a todas as pessoas e do aumento vertiginoso do abismo econômico e social existente entre diferentes grupos. Nesse contexto, ocorre também a reincidência de discursos de criminalização de movimentos sociais ou de narrativas meritocráticas, individualistas e discriminatórias acerca dos usuários de drogas.

Davi, como um bebê morador da Ocupação, participa à sua maneira da luta pela moradia. Sua presença na Ocupação altera sua rotina, sua forma de organização, e isso pode ser observado nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, nas brincadeiras, nas formas de cuidado, na participação em assembleias e atos, por exemplo. Já ao passar pela região do fluxo, a presença de Davi altera, ainda que de maneira efêmera, as ações daqueles/as que ali vivem, que, ao gritarem “tem anjo passando”, compartilham um certo código de conduta entre eles/as e imediatamente se escondem ou deixam de consumir entorpecentes diante do bebê. Davi não só



se relaciona com esses espaços: ele os produz, ao mesmo tempo em que é “produzido”, ou seja, tem sua vida atravessada e constituída por eles. Isso significa também considerar como ele não está apartado das complexas camadas de exclusão e desigualdade que caracterizam amplamente o espaço urbano, recrudescidas nos últimos anos por um panorama social determinado pela lógica do mercado, da racionalidade financeira e de arranjos institucionais e políticos ditados por essa ordem.

Embora se trate de um recorte bastante específico de uma pesquisa mais ampla sobre a vida de bebês em uma Ocupação, para fins de moradia na cidade de São Paulo, compreendemos que essa é uma possibilidade de reflexão que considera as estruturas políticas, sociais e econômicas como fundamentais, sobretudo quando nossas análises objetivam desafiar as injustiças enfrentadas por esses sujeitos. Configura-se, também, como um convite a superar a ideia de ação definitiva, independentemente da estrutura, ou vice-versa, a estrutura definitiva, que ignora a ação, tal como defendido pela antropóloga Alma Gottlieb (2009) ao definir o que considera ser uma Antropologia dos bebês: bebês, ainda que dependentes de outros, contribuem ativamente com as pessoas em seu entorno, e nesta relação há possibilidades de entender a vida social em geral. Que essas possibilidades nos levem a um realinhamento político possível rumo à transformação social, com e pelos bebês!

Ao refletirmos sobre a afirmação “Não salvemos o capitalismo, salvemo-nos dele”, emergem questionamentos cruciais do impacto do neoliberalismo nas vidas das crianças, desde bebês. O capitalismo, em sua forma canibal de produzir relações e devorá-las de modo concomitante, forja ambientes de exploração e desigualdade que afeta adultos/as e crianças, moldando-as para se ajustarem às demandas produtivas do sistema. A provocação aqui é: como podemos proteger as crianças de um sistema que as coage a internalizar valores de competitividade e individualismo desde a infância, preparando-as para perpetuar a lógica do capital?

A partir da ideia de que o capitalismo se alimenta de tudo e todos, torna-se fundamental questionar o que significa educar crianças em um mundo no qual a acumulação de riqueza é priorizada sobre a justiça social e o bem-estar coletivo. Se permitirmos que as crianças cresçam imersas em um sistema que valoriza o lucro acima das vidas humanas, como podemos esperar que elas contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa? Essa reflexão nos leva a considerar alternativas educacionais que não apenas formem as crianças para resistir ao capitalismo, mas também para criar outros modos de viver que não estejam baseados na exploração dos outros e das outras.

A urgência de "salvarmo-nos do capitalismo" coloca em pauta a necessidade de uma aliança intergeracional que considere e respeite as crianças como participantes da luta por um mundo diferente. Se o capitalismo está nos destruindo, como argumenta Baschet, então devemos nos perguntar: que mundo queremos deixar para as próximas gerações, e como podemos começar a construí-lo agora, com e para as crianças? A tarefa não é apenas proteger as crianças do bombardeio destrutivo do capitalismo, mas também construir com elas outras realidades que rompam com as dinâmicas de opressão e exploração que sustentam o sistema atual.

As cenas históricas presentes nas fotografias evidenciam um cenário em que o espaço urbano é moldado por interesses que priorizam o progresso e a modernidade, enquanto sacrificam a vida comum e, em particular, a presença das crianças nas ruas. Essa mutilação, como discutido por Dardot e Laval, não é apenas física, mas simbólica, arrancando das crianças o direito de habitar e experimentar a cidade em sua plenitude. Diante disso, cabe perguntar: que tipo de cidade queremos construir e para quem ela deve ser projetada? Será que a exclusão das crianças do espaço público é o preço inevitável do progresso?

Refletindo a respeito da transformação das ruas em locais de circulação restrita, notamos como as políticas urbanas neoliberais consolidam a separação entre o público e o privado, favorecendo a competição e o individualismo. No entanto, ao remover crianças,

idosos/as e outros grupos vulneráveis do convívio urbano, o que estamos mutilando é a própria essência da cidadania. Como podemos reverter essa tendência e repensar nossas cidades de forma que elas acolham a diversidade e promovam o encontro, ao invés de alienar e segregar?

Ao contrastar as bolinhas de gude com a imposição dos automóveis, somos levados a questionar se a velocidade e a “eficiência” do progresso justificam as perdas humanas e sociais que ele impõe. Será que o valor atribuído ao deslocamento rápido e ao transporte individual não está, na verdade, mutilando a nossa capacidade de viver em comunidade? E como podemos resistir a essas imposições, buscando formas de urbanização que respeitem e valorizem as experiências das crianças e de todos/as os/as que compartilham o espaço urbano?

Os dados alarmantes do aumento da população em situação de rua em São Paulo, especialmente entre crianças e famílias, revelam um panorama de exclusão social que vai além da falta de moradia. Eles evidenciam um sistema que expulsa os mais vulneráveis para as margens da cidade, negando-lhes o direito à dignidade e à segurança. A partir das considerações de Sassen, podemos questionar: o que leva um sistema a criar e perpetuar essas “zonas de expulsão”? E como as políticas públicas podem ser repensadas para realmente atender às necessidades dessas famílias, garantindo que elas não apenas sobrevivam, mas possam viver com dignidade?

As políticas de acolhimento em abrigos, frequentemente criticadas por sua incapacidade de oferecer autonomia e segurança às famílias em situação de rua, levantam questões cruciais acerca da efetividade das respostas do poder público. Se as práticas atuais parecem mais focadas em controlar e estigmatizar, como podemos reformular esses serviços para que respeitem a individualidade e as necessidades específicas de mulheres e crianças, desde bebês? E, mais profundamente, como podemos criar um ambiente urbano que não apenas aceite, mas valorize a diversidade de experiências

e garantias de direitos, especialmente para aqueles e aquelas que hoje são expulsos de seus lares?

A vida cotidiana de Davi e sua mãe revela um microcosmo das tensões e desigualdades presentes na cidade de São Paulo. Ao observar sua trajetória com sua mãe pela Ocupação e pela região do fluxo, é possível questionar como as condições de moradia e o contexto urbano mais amplo moldam não apenas a vida das famílias, mas também o ambiente que habitam. O que essas práticas revelam sobre a divisão espacial e social da cidade, e como elas destacam a necessidade urgente de políticas que considerem as realidades vividas pelos mais pobres?

O contraste entre a Ocupação e a região do fluxo ilustra a complexa relação entre espaços urbanos marginalizados e a lógica neoliberal que os perpetua. A Ocupação representa a luta pelo direito à moradia em face da especulação imobiliária e da exclusão social, enquanto a região do fluxo evidencia a ausência de políticas eficazes para enfrentar a crise das drogas e a marginalização. Davi, ao transitar por esses espaços, não apenas é afetado por eles, mas também contribui para a sua dinâmica, mostrando como os indivíduos, mesmo em sua vulnerabilidade, desempenham papéis na configuração do espaço urbano. Diante disso, como podemos reimaginar as políticas urbanas para que não apenas reconheçam, mas também abordem essas complexas interações e contribuições de todos e todas que constituem o cotidiano das cidades? E como as práticas cotidianas, como a de uma mãe levando seu bebê ao longo de trajetos desafiadores, podem inspirar mudanças significativas em nossa compreensão sobre as desigualdades urbanas?

A vida dos bebês em uma Ocupação oferece reflexões importantes para repensar as estruturas políticas e sociais que sustentam as desigualdades urbanas. Ao reconhecer que as práticas cotidianas podem tanto refletir quanto desafiar as normas estabelecidas, somos convidados/as a reconsiderar o papel das crianças e suas famílias na luta por justiça social. Se as crianças são ativas na configuração de seus ambientes, como podemos criar cidades mais inclusivas e equitativas a partir delas? E como podemos

garantir que as políticas públicas não apenas mitiguem os efeitos da exclusão social, mas também promovam um realinhamento que favoreça uma transformação social verdadeira e duradoura?

## Referências

ALVES, Ygor Diego Delgado; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. O surgimento da Cracolândia como problema público: O desenvolvimento do mercado lucrativo do crack e sua exploração político-midiática. *Dilemas*, Rev. Estud. Conflito Controle Soc. v. 14, n. 2, maio/ago. 2021.

BASCHET, Jerome. *Adeus ao Capitalismo: Autonomia, Sociedade do bem Viver e Multiplicidade dos Mundos*. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Cidade*. Lei 10.257 de 10 de julho de 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*: 1. Artes de Fazer. 21. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Boitempo: São Paulo, 2016.

ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1989.

FERGUSON, Susan. Crianças, infância e capitalismo: uma perspectiva da reprodução social. In: BATTACHARYA, Tithi (Org.). *Teoria da reprodução social: remapear a classe, recentralizar a opressão*. São Paulo: Boitempo, 2023.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Vozes: Petrópolis, 1987.

FRASER, Nancy. *Capitalismo Canibal*. São Paulo: Autonomia Literária, 2024.

FRUGOLI JR, Heitor; SPAGGIARI, Enrico. Da Cracolândia aos nórias: percursos etnográficos no bairro da Luz. *Revista Ponto Urbe*.

n.6. 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1870>.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos sociais e a luta pela moradia*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOMES, Janaína Dantas Germano (coord.). *Primeira infância e maternidade nas ruas da cidade de São Paulo: relatório de pesquisa*. São Paulo: Lâmpião Conteúdo e Conhecimento, 2017

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul./set. 2009.

HARVEY, David. *Crônicas Anticapitalistas: um Guia Para a Luta de Classes no Século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2024. V.1.

MALM, Andreas. *A destruição da Palestina é a destruição do planeta*. São Paulo: Elefante, 2024.

MARTINS, Marcelo Thadeu Quintanilha. *A civilização do delegado: modernidade, polícia e sociedade em São Paulo nas primeiras décadas da República, 1889-1930*. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2012.

PITO, Juliana Diamante. *Bebês, presente! Produção do espaço, cotidiano e luta na Ocupação Ipiranga*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

SAFATLE, Vladimir. *Alfabeto das Colisões: filosofia prática em modo crônico*. São Paulo: UBU, 2024.

SASSEN, Saskia. Não é imigração, é expulsão. *Ponto e Vírgula*, PUC-SP, n. 18, p. 171-179, 2015. Disponível em: <http://saskiasassen.com/PDFs/interviews/SS%20Nao%20e%20imigracao.pdf>.

SASSEN, Saskia. Três migrações emergentes: uma mudança histórica, *SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 13, n. 23, p. 29-42, jul. 2016

SOLNIT, Rebecca. *A história do caminhar*. Martins Fontes: São Paulo, 2016.



# **A “vida nervosa” de crianças de classes populares em São Gonçalo: investigando componentes territoriais que possibilitam e/ou constroem o direito à Educação Infantil na cidade**

Fabiana Nery de Lima Pessanha  
Maria Tereza Goudard Tavares

## ***A vida nervosa, uma breve introdução***

Escrevemos o presente capítulo num momento muito peculiar tanto para nós, professoras e pesquisadoras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), quanto para moradoras e moradores de São Gonçalo/RJ. Na Uerj, desde o dia 29 de julho, enfrentamos uma das maiores crises institucionais pós-pandemia, com a Universidade sem aulas, com quase todos os seus campus ocupados pelos/pelas estudantes, com a realização de infrutíferas reuniões do Conselho Universitário (CONSUN), suspensão de Conselhos por atos de vandalismos e total ausência de diálogo, tendo como objeto da crise o corte dos auxílios estudantis feitos pela atual Reitoria, em pleno recesso acadêmico e sem discussão com o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e Conselhos Estudantis (CAs) das unidades acadêmicas constituidoras da UERJ.

E a cidade de São Gonçalo, território na qual se localiza desde 1973 a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, campus no qual realizamos o nosso trabalho de Ensino, Pesquisa e Extensão, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, está sendo atravessada por uma reforma urbanística *ousada*, sendo anunciado como o maior projeto em mobilidade urbana de São Gonçalo, com obras de intervenção viária em dezoito quilômetros de extensão, atravessando treze bairros, ligando o bairro de Guaxindiba ao bairro de Neves, com investimento do Governo de Estado na



ordem de mais de R\$ 287 milhões. É uma obra considerada *faraônica* e que já coloca o atual prefeito da cidade e candidato à reeleição, o “capitão Nelson”, do Partido Liberal (PL), com 85% de intenções de voto nas eleições municipais de 2024. Reforçando o investimento econômico e político do Partido Liberal (PL), leia-se, do atual governador Cláudio Castro e do ex-presidente Jair Bolsonaro nas cidades do Leste Metropolitano do estado do Rio de Janeiro, de olho nas eleições presidenciais de 2026.

A partir dessa breve contextualização do momento de nossa escrita, aproveitamos para realizar uma singela homenagem ao antropólogo Luiz Fernando Dias Duarte (UFRJ/Museu Nacional), que escreveu uma obra seminal na década de 80 do século passado, *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas* (1986) sobre as noções de “nervos” e “nervoso” e seus impactos na vida cotidiana das camadas populares urbanas. Assim, com “os nervos à flor da pele”, numa conjuntura “nervosa”, com a UERJ e a cidade de São Gonçalo à beira de um “ataque de nervos”, procuramos cotejar no presente capítulo algumas questões de pesquisa do nosso grupo Infâncias, Formação de Professores/as e Diversidade Cultural (GIFORDIC), em relação ao aprofundamento da tríade conceitual infância, cidade e escola (Pessanha, 2023; Tavares, 2003), lidas e problematizadas a partir da escala local, do *território usado* (Santos, 1994).

Reiteramos também a aposta de que este capítulo possa vira ser um dispositivo analítico e compreensivo do lugar teórico e metodológico no qual vimos trabalhando, isto é, na intercessão dos campos da Educação Popular e dos Estudos da Infância (Tavares, 2003, 2020), levando em consideração o caráter transdisciplinar e complexo que a tríade infância, cidade e escola nos mobiliza, tanto do ponto de vista epistemológico, quanto político e metodológico.

Assim, ao pensarmos os estudos e as pesquisas realizadas pelo GIFORDIC na temporalidade de quase duas décadas, torna-se importante destacar a ênfase dada às relações entre educação das infâncias e o direito à cidade, em que procuramos dilatar a escala do lugar, do território vivido como um campo privilegiado de estudos e pesquisas acerca dos fatores macro e microssociológicos que

tensionam a questão dos direito de crianças pequenas à Educação Infantil, bem como o direito de serem acolhidas e protegidas como *recém-chegadas* a São Gonçalo, cidade com mais de um milhão de habitantes, localizada no Leste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

Conforme já apresentado anteriormente, com base na trajetória de estudos e investigações do GIFORDIC, constituído em 2009, na FFP/UERJ, este capítulo pretende convidar a uma reflexão a respeito dos processos de educabilidade de crianças da Educação Infantil, tendo o território material e simbólico como um campo de forças, no qual objetivamente e subjetivamente são (re)constituídos diferentes modos de (re)existência na cidade, ou melhor, diferentes modos de pensá-la, praticá-la, vivê-la (Tavares, 2021).

Nesse sentido, a dimensão política epistêmica de investigar a cidade de São Gonçalo, tomando-a como densidade analítica e compreensiva de processos educativos de crianças pequenas, nos leva a um diálogo com Santos (1994) que, em sua formulação teórica a respeito de *epistemologia existencial*, nos instiga a realizar o exercício de estudar o que cada lugar tem de singular, de específico, de diferente e original, para compreendermos como os sujeitos agem e produzem modos de vida, relações e práticas sociais, dentre elas o direito à educação e à cidade (Tavares, 2003). E com relação aos processos de educação de crianças pequenas, tomar o lugar como parte do real implica compreender que o espaço social se *retraduz* no espaço físico, e a relação entre distribuição de bens e serviços, no espaço físico define o valor do espaço social reificado. Ao recorrermos a esta formulação teórica de Santos (1994), podemos ler, pela análise do autor, o alcance das políticas de democratização do direito à educação no Brasil, que, a despeito dos consideráveis avanços obtidos pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), tem se confrontado com paradoxos e retrocessos produzidos no abrigo de uma política universal.

Vale afirmar que o avanço na oferta quantitativa da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, em São Gonçalo, não foi capaz de expandir a quantidade de matrículas na rede pública, nem foi capaz de superar a dualidade quantidade-qualidade

como uma das expressões da *inclusão degradada* (Martins, 2002) de crianças de 0 a 6 anos, das classes populares nos equipamentos educacionais, creches e pré-escolas disponíveis, especialmente de 2016 a 2022. Nesse período, intensos retrocessos políticos, econômicos e sociais foram impingidos à população brasileira, tais como um *Golpe de Estado* que produziu o impeachment de uma presidenta democraticamente eleita, a chegada ao poder de um vice-presidente alinhado ao Golpe, e que conduziu reformas econômicas e trabalhistas conservadoras e alinhadas ao grande capital (inter)nacional, bem como as eleições de 2018, que demarcaram o retorno do conservadorismo e a retirada dos direitos sociais, além da profunda crise sócio-sanitária agravada pela pandemia da Covid-19 no país.

Em nossas pesquisas no campo das políticas públicas de Educação Infantil na cidade de São Gonçalo, vimos também recorrendo às contribuições de Paulo Freire (1986, 1993), cujo trabalho político-epistêmico e político-metodológico, em auspicioso diálogo com Milton Santos (1994,1996), toma a perspectiva do lugar como espaço pelo qual se engendram ações, resistências e diferentes relações de força que dinamizam e produzem o território. Nesse sentido, entendemos que esta breve contextualização poderá contribuir para a compreensão dos objetivos do presente capítulo, introduzindo o/a leitor/a às nossas intencionalidades.

Para a estruturação mais geral deste capítulo, optamos por focar algumas questões que dizem respeito à tríade infância, cidade e escola em tempos de pós-pandemia da Covid-19, dialogando, principalmente, com a tese de doutorado de Fabiana Pessanha (2023), que, a partir de um *estudo de caso* (Ludke, 2013; Stake, 2013a, 2013b), aprofundou com radicalidade o direito das crianças de 0 a 3 anos no município, entendendo a importância de contextualizar a formação social do município em busca de uma melhor compreensão das políticas de financiamento da educação das crianças de 0 a 3 anos, com recorte na gestão do Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB) na esfera local.

Na seção a seguir, discutiremos a formação social e a evolução urbana, destacando a sua crescente “desruralização” e constituição de sua situação de metrópole periférica (Porto-Gonçalves, 2006). Em síntese, pode-se afirmar que do ponto de vista de sua formação histórico-social, o município de São Gonçalo chega à metade da segunda década do século XXI tensionado por um conjunto de problemas sociais, econômicos, educacionais e urbanísticos que agravam e dificultam a qualidade de vida na cidade. Do ponto de vista do direito da infância gonçalense à Educação Infantil e à cidade (Pessanha, 2023; Tavares, 2021), destacamos a oferta insuficiente de vagas em creches e pré-escolas públicas para atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos, bem com os impactos da (pós) pandemia da Covid-19 na vida na cidade, ampliando o desemprego, a pauperização e a violência urbana, a desnutrição, dentre outros fatores, no cotidiano das crianças gonçalenses e suas famílias. Esse é o atual cenário que vem afetando o direito constitucional de acesso à vida e à educação em São Gonçalo (Pessanha, 2023; Tavares, 2021).

Nesse sentido, em diálogo com Porto-Gonçalves (2006, p. 185), compreendemos que “em nenhum sentido é a urbanidade e a civilidade que encontramos nas cidades –periferias do Rio de Janeiro[...]O crescimento da população vivendo em cidades no mundo não tem sido acompanhado pela cidadania.”. E na próxima seção, discutiremos um pouco mais a questão do “espaço sem cidadão”, apontada por Milton Santos (1996), como uma das questões fundamentais para se compreender a vida das classes populares, especialmente de crianças nas cidades.

### ***O espaço sem cidadão? Componentes territoriais que possibilitam ou constroem o direito de crianças à cidade em São Gonçalo***

Os estudos e as pesquisas por nós realizadas têm contribuído para a percepção da centralidade da cidade na (trans)formação das subjetividades contemporâneas, especialmente pela compreensão

de ser a cidade “o lugar que o mundo se move mais; e o homem também” (Santos, 1997, p. 83). De acordo com esta concepção, seria a cidade o lugar da educação e da coeducação, portanto, um território privilegiado para se discutir a questão da cidadania e do direito à cidade (Tavares, 2003).

Em nossos percursos profissionais, colocam-se como um dos principais desafios das práticas e atividades educacionais realizadas, principalmente junto às infâncias oriundas das classes populares, em especial das infâncias moradoras de favelas e periferias urbanas de São Gonçalo, que frequentam pré-escolas e creches públicas na cidade. Nesse sentido, tomar cidade como texto e contexto de pesquisas junto às infâncias populares implica compreender que a cidade, em diferentes contextos da história humana, tem sido estudada e representada por diferentes pensadores/as vinculados/as a diversos campos do conhecimento.

Assim, em nosso longo processo de pesquisa nas redes escolares da região denominada Leste Fluminense (Pessanha, 2023; Tavares, 2003, 2021), tomar a cidade como um “livro de espaços”, no qual práticas e relações socioespaciais com as infâncias estão envolvidas, implica a complexificação do conceito de leitura para além de sua concepção usual na cultura escolar. E essa complexificação do conceito de leitura vem nos exigindo tomar “a cidade como um problema” (Pessanha, 2023; Tavares, 2003).

Pensar a cidade como “um problema”, a partir da ampliação do conceito de leitura em diálogo com Paulo Freire (1986,), nos leva a afirmar que aprender a ler e escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o contexto espacial, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da noção linguagem/realidade (Freire, 1986). E “ler o mundo” (Freire, 1986) é, também, aprender a ler o espaço citadino, compreender o que a paisagem urbana nos fala, nos comunica (Tavares, 2003, 2022), pensar a cidade como uma construção social e histórica da ação humana, um “livro de espaços”, um “meio técnico-científico e informacional” (Santos, 1997).

Somos, na contemporaneidade, um país indiscutivelmente urbano. Segundo dados do Censo demográfico de 2022 (IBGE, 2023), somos 203.062.512 brasileiros/as, dos/as quais 85% vivem nas cidades. A enorme concentração demográfica nas cidades, sobretudo nas capitais dos estados do Nordeste Sudeste e Sul do país, relaciona-se com os complexos processos de transformação territorial advindos de nosso modelo de desenvolvimento capitalista concentrador e de sua ação perversa nas áreas rurais. Para Otavio Ianni (1994 p. 27), “a cidade global que se torna realidade em fins do século XX é a que se produz como condição e resultado da globalização do capitalismo”.

Assim, as cidades se tornam verdadeiros “formigueiros humanos”, nos quais as almas urbanas se conflituam na experiência da escassez, à medida em que o desenvolvimento capitalista, “visto como processo civilizatório, invade, conquista, assimila, desafia, recobre, convive, acomoda-se ou mesmo recria as mais diversas formas de vida e trabalho em todos os cantos do Mundo” (Ianni, 1994, p.27). O processo acelerado de urbanização brasileira atingiu, nas últimas duas décadas do século XXI, índices de insuportabilidade da vida nas grandes cidades, o que agravou a desigualdade urbanística como expressão da apropriação desigual do espaço territorial. Em vista disso, produziram-se diversas formas de violências, as quais atingem a todos/as, independentemente de seus contextos espaciais, territórios de vida.

Por sua vez, com a propagação da pandemia do Coronavírus, a partir de março de 2020, agudizou-se nas grandes metrópoles brasileiras um modelo de urbanidade no qual a espoliação urbana apresentou a sua face mais terrível, sobretudo pelo crescimento da população em situação de rua, vivendo em condições sub-humanas nos grandes centros urbanos do país. Assim, a epidemia do Coronavírus, além de ter acarretado mais de 705.775 mil óbitos (dados de setembro de 2023), contribuiu para o aumento da fome, do desemprego, da crise hídrica, da falta de moradias, da violência urbana, dos deslocamentos territoriais forçados, dentre inúmeras

questões que impactaram, principalmente, infâncias das classes populares.

Esses e outros problemas da vida nas cidades na (pós) pandemia, provocados pela crise sanitária no país, são evidências concretas da “insuportabilidade” da vida nas metrópoles e da importância de se discutirem a questão urbana e o direito à cidade também nas escolas (Lefebvre, 1991; Tavares, 2022). No caso do estado do Rio de Janeiro, múltiplos e complexos são os problemas agravados pela espoliação urbana e crise política e institucional do estado (Tavares, 2022). Convivendo com uma das maiores taxas de urbanização do país, em que 96,7% de sua população reside nas cidades (IBGE, 2023), agrava-se o processo desigual da ocupação espacial e territorial da cidade. Portanto, torna-se inadiável e imprescindível discutir essa desigualdade territorial nas escolas, os impactos e efeitos do lugar nos territórios citadinos (Tavares, 2022).

Nessa perspectiva, a temática das infâncias e (na) cidade vem sendo estudada por nós, em diálogo com a teoria dos campos de Bourdieu (2007), convocando-nos a pensar em intercessão com a Sociologia da Infância (Faria; Finco, 2011) e o campo da Educação Popular (Freire, 1993). Do ponto de vista da Sociologia da Infância, os estudos de Christensen e O’Brien (2003) introduzem perspectivas inovadoras para se pensar as relações das crianças na cidade, apontando três questões-chaves desta relação, a saber: a) a inclusão das crianças neste debate diz respeito ao entendimento da vida na cidade a partir do ponto de vista das crianças; b) a importância de elaborar conexões entre a casa, a vizinhança, a comunidade e a cidade, o que implica investigar e conhecer as interações contínuas da rede de relações, lugares e espaços praticados por crianças e adultos/as; c) a promoção do engajamento e a participação de crianças em processos de discussão e mudanças da/na cidade compreende saber como elas veem a cidade, intencionando que a metrópole possa ser transformada a partir de suas demandas e de um projeto de cidade que possa ser mais incluyente para os diferentes grupos geracionais, tais como mulheres e pessoas idosas.

Em nosso desafio de “matricular” as infâncias também na cidade (Tavares, 2003), vimos aprendendo com as crianças que a geografia gonçalense é uma fonte inesgotável de saberes, e que as próprias favelas e periferias da cidade são paisagens inevitáveis da geopolítica capitalista. Notadamente, não são “naturais”, não nascem e se alastram como “obra divina” na complexa cartografia territorial da cidade. Nesse sentido, a escola da infância, ao problematizar com as crianças a nossa formação social, relacionando-a com a progressiva favelização da cidade, poderia também discutir a questão racial no município e no próprio país.

Com efeito, ao longo de mais de vinte anos de trabalho e pesquisas em escolas localizadas em favelas e/ou bairros das periferias de São Gonçalo, ouvimos repetidamente, de diferentes vozes, a afirmação de que somente “pobres e pretos” gostam de morar na favela. Isso explicita a presença, no imaginário social, de uma pretensa “relação natural” entre a questão racial e o local de moradia das classes populares na cidade.

Como não associar o intenso processo de urbanização excludente na cidade ao crescimento vertiginoso das favelas e bairros pobres e ou de *invasões* em São Gonçalo? Nesse sentido, para as crianças com as quais convivemos diariamente, a experiência de habitar a cidade e vivenciar seus deslocamentos espaciais e territoriais, especialmente no trajeto entre a casa e a escola, com a rua como parte desse território permeado por sentimentos de temor e desejo, pode ser considerado como algo profundamente enriquecedor em termos de suas leituras de mundo. Elas têm a oportunidade de conhecer e aprender que as raízes históricas da cidade de São Gonçalo estão intimamente ligadas ao nosso passado escravista, principalmente pelo lugar privilegiado que a cidade gonçalense ocupou, com suas fazendas e *plantations* na produção agrícola nos séculos XVIII e IX. Nessa perspectiva, trazemos a discussão de uma temática ainda pouco estudada no campo educacional e mesmo na Ciências Sociais brasileiras: a questão das crianças e de suas famílias como



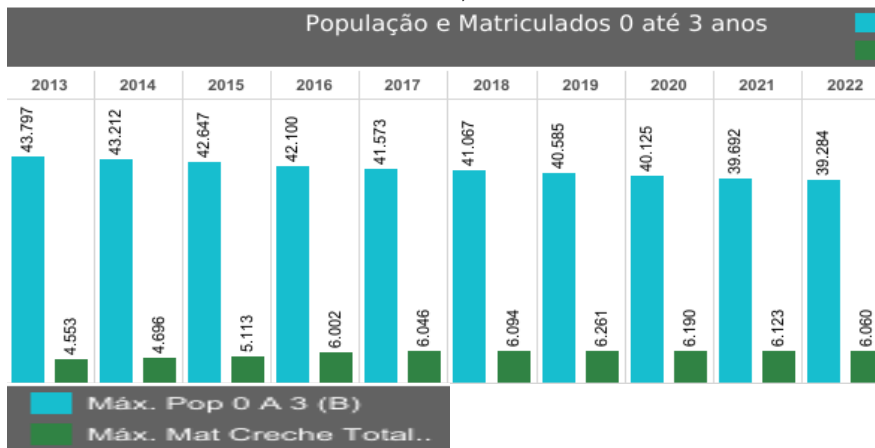
migrantes em seu próprio território, tal como nos convida a pensar Milton Santos, em seu livro *O espaço do cidadão* (1996).

Para Santos (1996, p. 75), “Os pobres continuam migrantes dentro da cidade. A propriedade da casa ou do terreno é a propriedade de uma mercadoria dentro de uma sociedade mercantil”. A migração forçada no território, seja por questões sanitárias, econômicas, desemprego, alterações nas dinâmicas familiares, seja pela violência urbana, os conflitos no território, em especial os causados por guerra de milícias, facções criminosas e confronto com a polícia nas favelas e nos demais territórios da cidade, vem se tornando um problema recorrente em alguns bairros de São Gonçalo, mas que ganhou matizes mais fortes no período pandêmico, tais como os conflitos ocorridos na favela do Salgueiro e no Jardim Catarina entre policiais, milícias e moradores, como o caso do assassinato do menino João Pedro, de 14 anos, baleado dentro de sua casa, durante uma operação policial na favela do Salgueiro, em maio de 2020.

A expansão dos deslocamentos territoriais forçados e a sua relação com processos de educabilidade e práticas espaciais de crianças pequenas e suas famílias em São Gonçalo têm sido estudadas por nós com muita sensibilidade e compromisso investigativo. Por exemplo, a intensa circulação de crianças, jovens e adultos/as afrodescendentes nos bairros do Complexo de favelas do Salgueiro, Itaoca e Jardim Catarina, que contam com grande densidade populacional, comercial e de venda de serviços, durante a (pós)pandemia da Covid-19, nos oportuniza a reflexão acerca da questão da *migração forçada* dos pobres e a origem majoritariamente negra e escravista da população gonçalense.

Corroborando a respeito dos *efeitos do lugar* (Bourdieu, 1997), do território na educabilidade de crianças gonçalenses (Tavares, 2003), a pesquisa de tese de Pessanha (2023) nos trouxe dados incontornáveis no tocante à fragilidade do direito de crianças de 0 a 3 anos à creche em quarenta bairros de São Gonçalo. O gráfico a seguir ilustra a magnitude do problema de acesso à creche na cidade:

**Gráfico 1:** População e Matriculados 0 a 3 anos – São Gonçalo (2013-2022)



Fonte: Ministério Público MP/RJ, 2022.

Ao compararmos a média aproximada de 41.500 crianças gonçalenses de 0 a 3 anos, calculada a partir dos dados do MP/RJ (2022), demonstrados no Gráfico 1, é possível constatar a magnitude desse grupo populacional que se encontra negligenciada das políticas públicas educacionais, especificamente do acesso à rede municipal estatal de creches, que é responsável pelo atendimento de, apenas, 3%, aproximadamente da população na respectiva faixa etária (Pessanha, 2023).

Reiteramos que São Gonçalo é um município altamente populoso (IBGE, 2021a) e estimamos que todos os seus distritos e bairros concentram grande população infantil, referenciados na estimativa do Ministério Público/RJ. Somente no bairro Jardim Catarina, por exemplo, em 2000, residiam aproximadamente noventa mil pessoas (IBGE, 2010d).

Por exemplo, o estudo realizado por Tavares, Pessanha e Macedo (2021) destacou o aumento da intensificação das desigualdades socioeconômicas na cidade, sobretudo no período da pandemia. Nos termos do jornal local, *O São Gonçalo* (2020), as autoras destacaram que o Jardim Catarina foi o bairro com maior

registro de casos da Covid-19.<sup>1</sup> Nesse cenário, ressaltamos a importância da oferta de creche no município investigado, considerando, especialmente, o acometimento de parte de sua população infantil a grandes desigualdades socioeconômicas e espaciais.

Com relação aos bairros mais abandonados pelo poder público, é comum ouvirmos ponderações a respeito da presença da rede de creches conveniadas nessas localidades, alegando que essas creches estão presentes em locais em que o Estado, enquanto provedor de direitos, se ausenta. A maior ou menor incidência do equipamento creche nos bairros pode indicar alguns fatores que influenciam a constituição dos poderes locais, suas lideranças comunitárias e políticas, e os modos como se organizam e estabelecem relações para a representação de suas demandas e interesses junto à sociedade civil e ao Executivo municipal. Por outro lado, a inexistência de convênios em outros bairros que, igualmente, configuram em localidades empobrecidas e com alta demanda (Pessanha, 2023; Tavares, 2003), motiva novas pesquisas que possam se debruçar nos contextos políticos e as correlações de forças a que tais iniciativas se vinculavam na escala do poder local.

Em linhas gerais, considerando a atualidade da tese de Pessanha (2023), a educação das crianças gonçalenses de 0 a 3 anos parece não passar ilesa às contemporâneas reformas educacionais, estando contínua e intensamente imbricada à iniciativa privada, em amplo escopo, atualmente, com natureza e feições diversas. Assinalamos que a atuação da rede conveniada de creches, no caso do município investigado, alinha-se a uma vertente ideológica privatista, com ampliação do protagonismo e atuação dos setores

---

<sup>1</sup> Em maio de 2021, segundo matéria publicada no jornal local, *O São Gonçalo*, os casos confirmados de Covid-19 totalizavam 72.821. Desse total, a maior concentração se manteve no Jardim Catarina, registrando 5.743 casos, bairro mais populoso da cidade e “considerado um dos maiores loteamentos populares da América Latina, com mais de 90 mil habitantes” (O São Gonçalo, 2021). Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/jardim-catarina-e-o-bairro-com-mais-casos-de-covid-19/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

privados da educação, intensificada pelo fenômeno neoliberal da reforma gerencial, no âmbito do Estado capitalista brasileiro.

A prática do conveniamento para atendimento educacional às crianças pequenas, em São Gonçalo, já se estende há, pelo menos, trinta anos, desde 1993, segundo indicativos de Tavares (2015b) e Costa (2011; 2015), logo, antes mesmo da conquista do FUNDEB, mantendo-se expressiva após a vigência do fundo e perdurando até os dias atuais. Parece-nos que o caráter teoricamente emergencial dos convênios, justificado por alguns integrantes dos governos, inclusive por lideranças dos próprios movimentos locais de creches comunitárias, sob o argumento da escassez de vagas, vem se mostrando uma política perene, o que altera os padrões clássicos dos serviços públicos estatais de educação à pequena infância na cidade.

O panorama sumariado nos mobiliza a problematizar as correlações de forças e representações de interesses na expansão e no financiamento à educação das crianças gonçalenses de 0 a 3 anos, que caminha a passos largos via conveniamento, sobretudo no atual governo, em paralelo à lenta expansão da rede municipal estatal. Entretanto, a respeito das tensões entre o público estatal e o não estatal, percebemos um cenário de dilemas e tensões entre os serviços educacionais oferecidos nas creches municipais e nas conveniadas no município gonçalense.

Nesse contexto, os reflexos da política de conveniamento têm assumido uma diversidade de facetas na política gonçalense de oferta e financiamento à creche, desde a inibição da expansão desse segmento via oferta municipal estatal até sua contundente atuação no processo educacional das crianças pequenas gonçalenses, de 0 a 3 anos, por meio do subsídio com os recursos públicos da educação. Ainda que essas unidades justifiquem seus convênios junto à prefeitura sob o argumento de serem compreendidas como desprovidas de fins lucrativos.

As creches públicas, consideradas as municipais estatais e as conveniadas, estão presentes em quarenta e um dos noventa e um bairros oficiais do município. Logo, em cinquenta desses, a oferta

de educação pública para a faixa etária de 0 a 3 anos é inexistente. Fazemos lembrar, ainda, que o município possui mais dezoito bairros que não fazem parte dos cadastros e registros dos órgãos oficiais, mas são historicamente reconhecidos pela população local, o que indica que a carência de creches públicas no município, em termos de cobertura de bairros, pode ser ainda maior. A seguir, evidenciamos os bairros em que não há creches públicas para atendimento educacional às crianças gonçalenses de 0 a 3 anos.

**Quadro 1:** Bairros por distritos sem a presença de creches públicas – São Gonçalo (2022)

Distrito	Bairro	População (IBGE/2010d)	Unidades municipais	Creches conveniadas	Total
1º Distrito (15 dos 30 bairros)	Brasilândia	6.802	00	00	00
	Cruzeiro do Sul	5.319	00	00	00
	Estrela do Norte	6.549	00	00	00
	Galo Branco	13.687	00	00	00
	Itaoca	3.917	00	00	00
	Lindo Parque	7.386	00	00	00
	Luiz Caçador	5.265	00	00	00
	Mutuaguaçu	5.546	00	00	00
	Mutuapira	9.373	00	00	00
	Nova Cidade	12.920	00	00	00
	Recanto das Acácias	3.244	00	00	00
	Rosane	1.632	00	00	00
	Salgueiro	9.203	00	00	00
	Vila Iara	----	00	00	00
	Zé Garoto	4.633	00	00	00
	Almerinda	13.769	00	00	00
	Anaia Grande	1.265	00	00	00
	Arrastão	5.119	00	00	00
	Coelho	20.408	00	00	00

2º Distrito (10 dos 20 bairros)	Eliane	4.304	00	00	00
	Ieda	4.205	00	00	00
	Jardim Amendoeira	2.350	00	00	00
	Nova República	7.135	00	00	00
	Várzea das Moças	5.500	00	00	00
	Vila Candoza	1.262	00	00	00
3º Distrito (12 dos 18 bairros)	Barracão	4.696	00	00	00
	Gebara	590	00	00	00
	Guarani	1.808	00	00	00
	Lagoinha	8.014	00	00	00
	Largo da Idéia	2.056	00	00	00
	Marambaia	20.063	00	00	00
	Miriambi	7.603	00	00	00
	Pacheco	13.719	00	00	00
	Santa Luzia	17.045	00	00	00
	Tiradentes	2.676	00	00	00
	Vila Três	4.175	00	00	00
	Guaxindiba	3.926	00	00	00
4º Distrito	Boa Vista	17.197	00	00	00
	Mangueira	3.702	00	00	00
	Parada 40	2.862	00	00	00
	Paraíso	7.114	00	00	00
	Patronato	3.870	00	00	00

(9 dos 13 bairros)	Porto da Madama	7.844	00	00	00
	Porto da Pedra	13.514	00	00	00
	Porto Novo	16.719	00	00	00
	Vila Lage	8.919	00	00	00
5º Distrito (4 dos 10 bairros)	Covanca	12.760	00	00	00
	Novo México	4.429	00	00	00
	Tenente Jardim	2.983	00	00	00
	Zumbi	4.175	00	00	00
Total	50	353.252	00	00	00

Nota: Elaborado por Pessanha, 2023.

Fonte: FNDE, 2022; LDE, 2020; SEMED, 2021a; Site: População. Disponível em: Link: [https://populacao.net.br/os-maiores-bairros-sao-goncalo\\_rj.html](https://populacao.net.br/os-maiores-bairros-sao-goncalo_rj.html). Acesso em: 06 fev.2023.



A escassez de creches públicas no município evidencia o histórico processo de negação do direito à educação, especialmente às crianças das parcelas mais pobres do município. A total ausência de atendimento público educacional em mais de 50% dos bairros da cidade é um problema que impacta diretamente o direito básico de acesso à educação, à medida que as famílias buscam matricular suas crianças de 0 a 3 anos em instituições educativas, ou partem à procura de instituições privadas, ainda que, muitas vezes, a baixo custo, ou para espaços não formais, desprovidos de autorização e acompanhamento pelos órgãos competentes.

Além do restrito atendimento à creche no território gonçalense, conforme buscamos tratar nesta seção, destacamos a presença do atendimento não formal, caracterizado por creches domiciliares, com serviços de “mães crecheiras” (Tavares, 2015<sup>a</sup>), também conhecido como “tomar conta de crianças” (Tiriba, 2004 *apud* Costa, 2011, p. 76), como forte expressão do atendimento educacional às crianças gonçalenses, de 0 a 3 anos de idade.

Por se tratar de um atendimento informal, sem cadastro nos órgãos oficiais de acompanhamento, avaliação e controle do sistema educacional brasileiro, a dimensão desse serviço é de difícil estimativa. Todavia, é possível afirmar que, ao andarmos pelas ruas dos bairros, é comum observarmos placas, pinturas em muros ou faixas com mensagens do tipo: “toma-se conta de crianças”, principalmente localizados nas regiões mais periféricas da cidade (Pessanha, 2023).

Na próxima seção, procuraremos apresentar nossas considerações finais, que longe de serem “conclusivas”, representam um esforço político e epistemológico de apresentar caminhos percorridos e alguns desafios de nossas pesquisas, que nos inspiram a continuar trabalhando com a tríade conceitual infância, cidade e escola a partir do *território usado* (Santos, 1996).

## Considerações finais: ou caminhos que se abrem ao caminhar

Tudo o que importa é sentir, por sob o frio moral que reina na superfície da nossa vida coletiva, as fontes de calor que nossas sociedades contêm em si mesmas. Pode-se até avançar mais longe e dizer com alguma precisão em que região da sociedade essas forças novas se encontram particularmente em vias de formação: é nas classes populares. (Durkheim, 1970, p.313)

Em diálogo com a epígrafe acima, e com as questões colocadas nas seções anteriores, seguimos interrogando os componentes territoriais que constroem e/ou possibilitam o direito das crianças e suas famílias à cidade. Porém, em tempos de tantas incertezas, em face dos impactos sanitários, políticos, econômicos, educacionais, culturais, subjetivos e comunicacionais causados pelo longo período de crises tanto políticas e institucionais, bem como a (pós) pandemia da Covid-19 no Brasil, assistimos à expansão da pobreza e da miséria nas metrópoles brasileiras, especialmente na cidade de São Gonçalo, composta majoritariamente por uma população preta, pobre e periférica. Mas assistimos, também, a fluxos e movimentos na cidade que apontam outras formas de lutas e resistências, tanto por parte de moradores em diferentes Associações, quanto por parte dos agentes públicos, tais como profissionais da Educação e do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes (SGDCA, 2006), bem como de agentes políticos. Por exemplo, dois vereadores e uma vereadora de partidos “progressistas”, como PSOL, PT e PDT, e com vinculação às lutas pelo direito ao território, em especial no campo da Educação, Saúde, Cultura e Violência Urbana.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental continuar inquirindo como vão se constituindo os processos de educabilidade de crianças moradoras em São Gonçalo, principalmente nos cinquenta bairros apontados pela pesquisa de Pessanha (2023), reconhecidos como os mais pauperizados da cidade. Bairros muito impactados pela violência e abandono, nos quais as manchetes de jornais não se cansam de explorar a violência urbana, enfatizando o descaso dos poderes públicos com a questão da vida dos/das pretos/as e

pobres no território. Nesse sentido, continuamos a indagar de que forma a crescente segregação urbana e espacial e o acirramento das desigualdades sociais pela (pós) pandemia da Covid-19 vêm sendo percebidos e analisados pelos diferentes sujeitos escolares – professoras/es, gestores/as, equipes pedagógicas e familiares? Será que compreendidos como fatores dificultadores da educabilidade de crianças das classes populares no município?

Em nossos trabalhos investigativos, defendemos que a infância representa uma etapa crucial no crescimento e na formação humana. No entanto, é necessário reconhecer a multiplicidade das infâncias presentes na cidade, especialmente pela diversidade social, econômica, étnico-cultural, histórica, ético-política que atravessam a vida de cada uma delas. Assim, consideramos a escola de Educação Infantil, as creches e pré-escolas como equipamentos fundamentais nos contextos territoriais das infâncias gonçalenses, espaços vitais no acesso às políticas de educação e cuidado, bem como na entrada formal no Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes (SGDCA, 2006), reconhecendo os espaços praticados pelas crianças como virtualmente potentes; espaços nos quais uma “educação como prática de liberdade” pode ser produzida e expandida. E por que não, na cidade?

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: 1997.
- COSTA, T. G. *Movimentos Sociais e Direito à Educação Infantil em São Gonçalo: perspectivas e dilemas da política de convênios entre poder público e creches comunitárias*. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2011.
- DUARTE, Luiz Fernando D. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ltda, 1986.

DURKHEIM Émile. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Editora Forense, 1970.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. *Sociologia da infância no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: Kohan, Walter Omar (org.). *Devir-Criança da Filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IANNI, Otávio. A Cidade Global. *Revista de Cultura Vozes*, São Paulo, n. 2, p.25-37, jan./mar. 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico Nacional*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico Nacional*. IBGE, 2023.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Trad. D. Nicholson-Smith Oxford: Basil Blackwell, 1991.

LUDKE, H. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 15-18 [1983 impresso] 2013.

MACEDO, Nayara Alves; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Impactos da pandemia da Covid-19 na Educação Infantil de São Gonçalo/RJ. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 77-100, jan. 2021.

PESSANHA, Fabiana Nery de Lima. *O FUNDEB e a Educação das crianças de 0 a 3 anos, no município de São Gonçalo/RJ: Um estudo de caso*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Faculdade de Formação de professores da UERJ, São Gonçalo, março de 2023, 379 p.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício de experiência*. Porto: Afrontamentos, 2000.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- STAK, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 19-27, [1983 impresso] 2013.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Os pequenos e a cidade: O Papel da Escola na construção de uma alfabetização cidadã*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. Por uma Alfabetização Cidadã: Por que ler e escrever a cidade de São Gonçalo com os sujeitos escolares? In: WILSON, Victoria; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. *Leitura, Escrita e Ensino: discutindo a Formação de Leitores*. São Paulo: Summus Editorial, 2015. p. 95-117.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. Decifra-me ou te devoro: Por que ler e escrever a cidade com as crianças? In: SILVA, Marta Regina; MAFRA, Jason Ferreira (org.). *Paulo Freire e a educação das Crianças: Infância e Cidadania*. Jundiaí: Paco Editoria. 2020

## **Educação e cuidado da pequena infância: embates entre o direito e a lógica do mercado**

Bianca Correa

Em tempos de aguçamento do neoliberalismo e do pensamento de extrema direita, como ficam as crianças e sua educação, especialmente as bem pequenas? Que lugar elas podem ocupar em uma sociedade fraturada, polarizada e amedrontada que sofre pressão de todos os lados, seja pelos terrores e ameaças da crise climática, seja pelo terror econômico e político? Como afirmou Saflate, em resposta a Wilson Gomes, que publicou o artigo com o sugestivo título “Normalizar a ultradireita é inevitável”, na *Folha de São Paulo* (17/07/2024), alguns tentam naturalizar o discurso da barbárie da extrema direita como se fosse apenas uma questão de paradigma, e não de representação de ameaça do retorno ao fascismo. Mas, como argumenta o autor, trata-se da necessidade de chamarmos de gato aquilo que de fato é um gato. Nesse sentido, entendemos que também em relação às crianças, precisamos afirmar claramente dos riscos e ameaças a que elas têm sido expostas de diferentes maneiras ao estarem imersas, também de modos diversos, à lógica de uma sociedade que vem tratando a educação, cada vez mais, como mercadoria, e não como direito. É disso que pretendemos tratar no presente capítulo.

### **Dos direitos...**

No Brasil, a ideia da criança como sujeito passou por um processo de construção árduo e longo desde o início de nossa colonização quando os portugueses aqui chegaram e arrasaram com nossos pequenos indígenas. Dando um salto em nossa história, é somente em fins do século XX, com o período de

redemocratização do país, que vamos ter uma legislação que reconhece crianças e adolescentes como seres em fase especial da vida e enquanto tal, como portadores de direitos específicos. Assim, é com a Constituição Federal de 1988 e, na sequência, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que temos o reconhecimento, ao menos no plano legal, dessa etapa da vida como um período a ser protegido e os sujeitos que nela se encontram como portadores de direitos específicos a serem universalmente reconhecidos e por todos garantidos.

Dentre esses direitos, vale a pena, por sua magnitude, destacar alguns, aliás, não apenas por sua grandeza – e beleza – mas porque, como argumentaremos mais adiante, eles têm sido ignorados e precisam ser retomados. Este é o caso, por exemplo, do artigo 4º, que consta das Disposições Preliminares:

Art. 4º 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, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) **destinação privilegiada de recursos públicos** nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (grifos nossos)

Este é o primeiro artigo que deveria ser amplamente conhecido por toda a sociedade e diuturnamente lembrado, especialmente por parte dos governantes, porque ele determina a prioridade absoluta, e especifica o que vem a ser prioridade, em todos os aspectos, a crianças e adolescentes, na definição de políticas e de recursos. Ora, aqui estamos tratando de aspectos

como saúde, assistência social, educação, enfim, todas as “áreas relacionadas com a proteção”. Não se trata, pois, apenas de definir quais são os direitos, e destes serem bastante amplos, mas, ainda, de se afirmá-los como prioridade em nossa sociedade. Isso é de uma relevância ímpar e para a qual, parece-nos, não se tem dado a devida importância, devendo-se, pois, ser objeto de maior atenção, especialmente por parte daqueles que lutam pela garantia da efetivação dos direitos das crianças. Em tempos de eleição, como estamos agora, em 2024, há que se atentar para este aspecto.

Ainda no que concerne às Disposições Preliminares do ECA, vale destacar o artigo 5º:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Da negligência à opressão, passando por discriminação, exploração, violência e crueldade, condições que podem se dar física ou simbolicamente, a lei prevê sua irregularidade e a punição tanto para quem comete uma dessas ações quanto para quem, presenciando quaisquer desses atos, nada faz para defender a criança ou o/a adolescente. Assim, fica evidenciado que cada criança e adolescentes são responsabilidade de cada membro de nossa sociedade e não apenas do pai ou da mãe, do professor ou da professora, do médico ou da médica, etc. Todos e todas somos responsáveis por defender a dignidade e a segurança de cada uma e de todas as crianças e adolescentes brasileiras/os. Isto gera - ou deveria gerar - um senso de comunidade que parece ainda não ter sido plenamente compreendido e que, segundo entendemos, precisa ser melhor explorado para o bem de nossa população infantojuvenil. Trata-se, parece-nos, da mesma lógica indígena segundo a qual para educar uma criança é necessária uma aldeia inteira.

Com relação ao direito à Educação Infantil, que é nosso objeto de discussão no presente capítulo, destacamos o direito a ser



respeitado pelos educadores (Art. 53, inciso II), o que, como já afirmamos em outro trabalho (Correa, 2007), torna qualquer tipo de castigo contra a criança, por exemplo, não apenas imoral, mas ilegal. O parágrafo único desse mesmo artigo também merece destaque, uma vez que afirma o direito de a família não apenas ter ciência do projeto pedagógico da escola, mas também de contribuir com ele, participando de sua elaboração.

Ainda em relação à Educação Infantil, além da CF/88 ter representado um enorme salto, uma enorme conquista, porque admitiu que a educação de todas as crianças até os seis anos de idade, sem nenhuma distinção, deveria ser um dever do estado e não um favor a este ou àquele segmento da população, outras leis que vieram depois, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e de 2014 também trouxeram avanços no reconhecimento dessa etapa educacional como direito com oferta pública, gratuita, próxima da residência das crianças e com qualidade. Ademais, definiu-se a necessidade de profissionalização daqueles/as que fossem atuar nesse segmento, com formação mínima no Ensino Médio com curso normal (antigo magistério).

Outro documento importante que embora não se constitua como lei, e sim como resolução do Conselho Nacional de Educação e, como tal, possua caráter mandatório, é a de n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que revisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Além de uma série de aspectos importantes do ponto de vista das concepções de infância e currículo na Educação Infantil, é importante, para os objetivos deste trabalho, destacar que as DCNEI esclarecem e determinam (porque, como já afirmamos, possuem caráter mandatório) uma série de aspectos quanto à estrutura e organização das próprias instituições, o que é extremamente relevante, considerando a diversidade de arranjos que há no território nacional, e principalmente as desigualdades existentes e todo tipo de burla que alguns municípios ainda insistem em praticar, seja por falta de recursos, seja por razões outras que nem sempre se justificam

eticamente. Assim, vale transcrever o artigo 5º das DCNEI e seus parágrafos:

Artigo 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como **espaços institucionais não domésticos** que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade **no período diurno**, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e **submetidos a controle social**.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos **até o dia 31 de março** do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em **tempo parcial**, a jornada de, no mínimo, **quatro horas diárias** e, em **tempo integral**, a jornada com duração igual ou superior a **sete horas diárias**, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (grifos nossos)

Mais um ponto relevante das DCNEI que gostaríamos de destacar, sem desmerecer o restante de seu conteúdo, aliás, já bastante discutido em outros trabalhos, é o que diz respeito à avaliação na Educação Infantil, tema bastante sensível na área. Assim o tema é apresentado nos seguintes termos em seu artigo 10:

Artigo 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I - a **observação crítica e criativa das atividades**, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de **múltiplos registros realizados por adultos e crianças** (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV - **documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição** junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (grifos nossos)

Como se pode observar, a avaliação não tem foco na criança e, portanto, não há como recair nela qualquer tipo de responsabilização por desempenho mais ou menos adequado, segundo este ou aquele critério. A avaliação, conforme proposta pelas DCNEI, leva em conta as condições de oferta, a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a sua reorganização para que possa ser aprimorado.

### **Da negação do direito**

Em fevereiro de 2023, a Unicef publicou dados de uma pesquisa a respeito de pobreza entre crianças e adolescentes no Brasil, informando piora na situação após a pandemia de Covid-19. No relatório falava-se de “pobreza multidimensional”, ou seja, quando são vários os direitos dos quais os sujeitos estão privados, tais como renda, alimentação, saneamento e educação. Naquele ano foram identificados trinta e dois milhões de meninos e meninas entre 0 e 17 anos em situação de pobreza no país, ou seja, 63% do total da população nessa faixa etária. Se considerarmos que dessa população, quanto mais nova a criança, menores são suas chances de encontrar meios próprios para sobreviver em meio a tais

condições, temos um quadro de violação ao primeiro de todos os direitos que é o direito à vida!

Como afirmou a chefe de Políticas Sociais, Monitoramento e Avaliação do UNICEF no Brasil, Liliana Chopitea, durante o lançamento do relatório:

A pobreza na infância e na adolescência vai além da renda. Estar fora da escola, viver em moradias precárias, não ter acesso a água e saneamento, não ter uma alimentação adequada, estar em trabalho infantil e não ter acesso à informação são privações que fazem com que crianças e adolescentes estejam na pobreza multidimensional. (Unicef, 2023, n.p.).

Mas o quadro era ainda mais grave, pois, ainda conforme o relatório, em “2021, o percentual de crianças e adolescentes que viviam em famílias com renda abaixo da linha de pobreza monetária extrema (menos de 1,9 dólar por dia) alcançou o maior nível dos últimos cinco anos: 16,1%, versus 13,8%, em 2017.” (Unicef, 2023, n.p.). Além disso, como em outros casos, a desigualdade também tem raça e território, pois os dados evidenciaram pior situação entre negros/as e indígenas, bem como nas regiões Norte e Nordeste do país.

Além da miséria extrema ou do quadro de pobreza que ainda assola boa parte de nossa infância brasileira, impedindo, portanto, o usufruto de direitos básicos conquistados na letra da lei, ainda se enfrenta o desafio de compreender que o cuidado com as crianças é dever de todos. Isso se configura a cada instante em que nos deparamos com pequenos e pequenas vivendo nas ruas, mas também quando somos confrontados com casos como os de Miguel, um menino de apenas cinco anos, filho da doméstica deixado sob os cuidados da patroa, enquanto sua mãe passeava com o cachorro da família, e a patroa, sem qualquer preocupação, deixou-o sozinho adentrar o elevador, o que resultou em sua morte, após cair do 9º andar do prédio. Este foi um caso extremo, pelo qual a patroa foi condenada, mas é preciso não esquecê-lo, porque ele expressa a

inversão de valores em nossa sociedade, na qual entre pobres e ricos mais vale o passeio de um cão do que os cuidados com uma criança. Uma criança pobre é abandonada à própria sorte dentro de um elevador, sem que a pessoa adulta responsável por ela sequer tenha aventado os riscos aos quais a estaria submetendo. Teria essa patroa deixado sua própria filha, uma criança da mesma idade, sozinha dentro de um elevador, como fez com o filho da empregada? Que valor tem, em nossa sociedade, uma criança rica e uma criança pobre?

Quantas são as crianças que morrem por balas perdidas em nosso país, sobretudo nas comunidades mais empobrecidas, em que a polícia entra sem pedir licença e a pretexto de combater a criminalidade atira indiscriminadamente? Eloah, Heloísa, Juan e tantos/as outros/as... E quanto aos nossos pequenos indígenas, os quais mencionamos ao falar do flagelo quando da chegada dos portugueses ao nosso território? O genocídio, infelizmente, não acabou. É assim que os dados nos informam que, por exemplo, entre os yanomami, nos últimos quatro anos, mais de quinhentas crianças morreram vítimas da presença do garimpo ilegal em suas terras, sobretudo em função de desnutrição e de doenças como malária e pneumonia.

Assim, os desafios para que nossa infância tenha direito à vida ainda são muitos!

E o direito à vida com dignidade, saúde, lazer, cultura e educação se torna um desafio muito mais intenso se considerarmos o contexto atual do capitalismo, em que vivemos a “nova razão do mundo”, nas palavras de Dardot e Laval (2016), ou, nas de Nancy Fraser (2024), de “capitalismo canibal”, ou seja, no contexto do neoliberalismo.

Em termos de educação, em especial Educação Infantil, há os que entendem de modo otimista o que alcançamos até aqui, já que numericamente temos dados grandiosos. Mas, se pensarmos que nossa legislação, há mais de trinta e cinco anos estabeleceu que essa etapa educacional é um direito de todas as crianças sem qualquer tipo de distinção, há que se problematizar esses números. Há que se problematizar, sobretudo, o que esses números informam “por

dentro”, ou seja, quem tem sido contemplado pelo direito? Como esse direito tem sido garantido? Em que condições? Além de questionarmos como a infância pobre e o direito à educação têm sido utilizados a favor dos interesses do mercado.

### **Educação Infantil: um direito humano ou uma fonte para negócios?**

Como afirmam Laval e Vergne (2023) citando dados da França, também no Brasil, só que de modo muito mais acentuado: “A precariedade da vida e a precariedade escolar se alimentam mutuamente [...]” (p. 77) Assim é que o quadro de desigualdade na sociedade também se reproduz nos dados educacionais. Segundo o Censo escolar de 2023, 39% da população de 0 a 3 anos estava matriculada em creche até aquele período, mas, segundo o PNE de 2014 com vencimento em 2024, já devíamos ter alcançado uma taxa de ao menos 50%. E o problema não se encerra aí, pois a desigualdade entre as regiões é algo que se destaca: enquanto no Sul e Sudeste a taxa é de 46%, no Centro-Oeste é de 32, Nordeste 35% e no Norte de apenas 21%.

Isto significa, em outras palavras, e em conformidade com os dados do levantamento nacional “Retrato da Educação Infantil no Brasil - Acesso e Disponibilidade de Vagas”, realizado pelo Ministério da Educação e o Gaepe-Brasil, que 44% dos municípios brasileiros têm crianças aguardando uma vaga em creche.

Em outro levantamento, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação de 2022, com dados de 2019, a diferença do acesso à creche entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da população de 0 a 3 anos chegava a 27,3 p.p., ou seja, conforme os dados, em 2019 os 20% mais pobres atingiram uma taxa de 26,9% de matrícula, enquanto os 20% mais ricos perfizeram 54,2%. Este relatório também detalha a desigualdade no interior das regiões, indicando que, em 2019, enquanto no sudeste São Paulo atendia 50% das crianças em creche, no norte o Amazonas atendia 14,1% e Roraima, apenas 11,8%.

A outra forma pela qual as desigualdades socioeconômicas em certa medida se reproduzem no contexto escolar diz respeito ao modelo de creche ao qual as crianças têm acesso, uma vez que nas cidades de grande porte tem aumentado cada vez mais o modelo de creche das assim chamadas conveniadas. Trabalhos como os de Franco (2015), Borghi; Bertagna (2016), Santos; Lara (2020), Nascimento *et al* (2022) dentre outros, já há algum tempo vêm evidenciando o crescimento da oferta desse modelo e também denunciando os problemas de qualidade dele decorrentes, os quais eu sintetizaria na tríade: jornada, salário e plano de carreira do pessoal docente, já que nesses três aspectos as/os professoras/es são submetidas/os às piores condições de trabalho, gerando uma alta rotatividade. Isto sem mencionar o claro processo de privatização da oferta que deveria ser pública, escoando recursos para interesses privados. No caso do município de São Paulo, aliás, temos assistido, de tempos em tempos, a denúncias da assim chamada “máfia das creches”<sup>1</sup>, que no momento envolve inclusive o atual prefeito da cidade, Ricardo Nunes. Trata-se ora do aumento do aluguel dos imóveis para funcionarem como creches em bairros da periferia onde não haveria imóveis nem terrenos para construção, ora de repasses irregulares para instituições “parceiras” da prefeitura. O fato é que sobram irregularidades na mesma proporção em que aumenta o número de instituições dessa natureza atendendo crianças no lugar de creches integralmente públicas.

Assim, o que queremos argumentar é que a falta de vagas, a desigualdade e a própria pobreza podem ser interessantes para alguns setores de nossa sociedade. Se na história da Educação Infantil iniciamos como atividade filantrópica, com oferta garantida pela igreja, hoje ainda temos a filantropia religiosa atuando nessa etapa educacional, assim como certas escolas

---

<sup>1</sup><https://www.metropoles.com/sao-paulo/mafia-das-creches-sp-15-bilhao-pf;>  
[https://www.cartacapital.com.br/politica/investigada-na-mafia-das-creches-diz-que-ricardo-nunes-recebeu-repasses/;](https://www.cartacapital.com.br/politica/investigada-na-mafia-das-creches-diz-que-ricardo-nunes-recebeu-repasses/)  
[https://www1.folha.uol.com.br/poder/2024/08/pf-rebate-nunes-cita-video-e-justifica-pedido-para-seguir-investigacao-sobre-mafia-das-creches.shtml.](https://www1.folha.uol.com.br/poder/2024/08/pf-rebate-nunes-cita-video-e-justifica-pedido-para-seguir-investigacao-sobre-mafia-das-creches.shtml)

comunitárias com longa tradição de atividades de fato construídas junto à população de determinada região de forma partilhada. Mas, com o passar do tempo e mudanças no contexto econômico, novos sujeitos se colocaram em campo, e tanto pequenos quanto grandes grupos se apresentaram na arena como Organizações da Sociedade Civil (OSC), a partir da Lei nº 13.019/14, conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), e como Institutos ou grandes Fundações para atuar das mais diferentes maneiras na Educação infantil.

As OSC têm atuado, sobretudo, na oferta de vagas, estabelecendo o que tem sido chamado de parcerias com as redes municipais, o que tem ocorrido principalmente em cidades de grande porte. Outras formas de privatização, conforme Adrião (2018), têm se dado em ao menos três dimensões, ou seja, pela oferta de vagas, pela gestão e pela organização do currículo na relação comercial entre empresas privadas e prefeituras municipais – trata-se da compra e venda dos chamados sistemas de ensino. Por fim, os institutos e fundações têm atuado como disseminadores de valores relacionados ao mercado e ao neoliberalismo em seu sentido mais puro. É assim que fundações como a Maria Cecília Souto Vidigal, por exemplo, de um lado realizam pesquisas sobre a importância da frequência à creche e, de outro, argumentam com base em estudos do economista James Heckman que tal frequência é importante não por se tratar de um direito da criança, mas por tal frequência representar um ganho em termos de capital humano e uma economia para a sociedade ao prevenir danos e gastos futuros. A mesma fundação, no momento, está estabelecendo uma parceria com a Prefeitura de São Paulo para aplicar uma avaliação individual entre as crianças da pré-escola, para medir suas competências socioemocionais, avaliar “literacia, numeracia e empatia”, utilizando um tablet com histórias pré-gravadas que, segundo consta, são todas muito “lúdicas”, embora o significado disso não fique claro. Trata-se de um acordo com a OCDE, que vem desenvolvendo pesquisa com outros dois países, Estados Unidos e Estônia, e, segundo a Fundação, contatou-a para que realizasse a pesquisa também no Brasil. Ora,



como se pode depreender, trata-se de avaliação individual e em larga escala, é disso que estamos falando, com todos os riscos que isto representa e dos quais muitos estudos direcionados ao modelo que no Brasil vem sendo adotado desde a década de 1990 para o ensino fundamental e médio já foram apontados.

O documento ao qual tivemos acesso (Plano de Trabalho entre a Prefeitura de São Paulo e a Fundação MCSV) também informa que professores/as e familiares serão entrevistados/as para obter dados referentes às crianças, inclusive a respeito das condições socioeconômicas. Todavia, não fica claro o que será feito com esses dados, nem tampouco qual a finalidade dos testes individuais, do que depreendemos os riscos das comparações e de que recaiam na própria criança eventuais diferenças numa determinada escala de desenvolvimento. E, ainda, perguntamos: como avaliar “empatia”, para ficar apenas em uma questão? Parece-nos que estamos a procurar problemas para vender soluções! Sim, a indústria de medicamentos não parece estar satisfeita com a venda de remédios para as crianças “laudadas” com hiperatividade, agora teremos as crianças com falta de empatia!

Finalmente, resta lembrar do documento financiado e divulgado também por esta fundação e do qual tratamos em outro trabalho (Correa, 2020). Trata-se de uma “cartilha” para ensinar a empreender em áreas nas quais, dada a pobreza, são necessárias ações e onde o estado não tem atuado de maneira satisfatória, ou seja, saúde, assistência social e educação. Dentre estas, a Educação Infantil. Não se trata, todavia, de qualquer empreendedorismo, mas daquele que, em tese, além de gerar impacto social, também possa gerar lucro. Para tanto, são explicados os passos, os caminhos a serem seguidos para que se atinjam tais fins, dentre os quais a oferta de serviços que tenham “qualidade”, a “baixo custo”, como se essa diáde não comportasse, por si só, uma contradição em termos.

Diante desse cenário, e como escrevemos em 2020, achamos relevante reforçar neste trabalho o alerta sobre os direitos e a história da Educação Infantil brasileira em contexto de avanço e crise do capitalismo com a brutalidade do neoliberalismo:

Assim, se temos em nossa história uma vasta experiência em “lidar pobremente com a pobreza” (Franco, 1984), se temos, também, uma longa história marcada por orientações externas que nos sugerem “alternativas” a baixo custo na educação infantil (Rosemberg, 2001; 2002; 2003), a atualidade coloca-nos diante de novos desafios para defender que todas as crianças são sujeitos de direitos e, como tais, não podem agora se tornar meros objetos com potencial de gerar lucros: não podem se tornar meras mercadorias, ou, exagerando numa analogia, *commodities* (Correa, 2020, p. 10).

## Referências

- ADRIÃO, Theresa. DIMENSÕES E FORMAS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. 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.
- CORREA, Bianca. Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (orgs). Organização do ensino no Brasil: *Níveis e Modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. v. 2. 167p.
- CORREA, Bianca Cristina. A EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A LÓGICA DO EMPREENDEDORISMO E DOS “NEGÓCIOS DE IMPACTO SOCIAL. *EDUR*. Educação em Revista. 2020.
- DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FRANCO, Dalva de Souza. *As Creches na Educação Paulistana - 2002 a 2012*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2015.

FRASER, Nancy. *Capitalismo canibal: como nosso sistema está devorando a nossa democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito*. Trad. Aline Scatola. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2024.

LAVAL, Christian.; VERGNE, Francis. *Educação democrática: a revolução escolar iminente*. Trad. Fábio Creder. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

NASCIMENTO, Ana Paula; SILVA, Cleber Nelson; SOUZA, Eliano; ALENCAR, Felipe. Creches Conveniadas e Compra de Vagas na Cidade de São Paulo: formas de privatização da Educação Infantil. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, v. 18, 2022.

SANTOS, Fernando José Ribeiro dos; LARA, Patrícia Tanganelli. Política de conveniamento da educação infantil: A privatização é a alternativa para suprir a demanda com qualidade? *RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24 n. 1, p. 100-116, jan./abr. 2020.

UNICEF. *Há 32 milhões de crianças e adolescentes na pobreza no Brasil, alerta UNICEF*. 2023. In: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/ha-32-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-na-pobreza-no-brasil-alerta-unicef#:~:text=Esse%20cen%C3%A1rio%2C%20no%20entanto%2C%20n%C3%A3o,26%2C%25%2C%20respectivamente>. Acesso em: 24 jul. 2024.

# **A Educação no Regime Internacional entre capital humano e direito: uma análise das tendências políticas e teorias contemporâneas que perpassam as infâncias no mundo atual**

Andressa Pellanda

## **Introdução**

Este capítulo explora a tensão entre as concepções de educação como capital humano e educação como direito, destacando as implicações políticas, econômicas e sociais dessa dualidade no contexto global. Partindo das análises de Tomaševski (2003), Robeyns (2006) e Cara (2019), o texto discute como a ênfase no capital humano, impulsionada por organizações internacionais e do setor privado transnacional e agendas neoliberais, marginaliza aspectos culturais e sociais da educação. A abordagem de Robeyns no que se refere ao capital humano, direitos e capacidades e a crítica de Cara à matização da ideia de capital humano em forma de “direito à aprendizagem” são trazidas como arcabouço teórico comparativo, e a teoria de Tomaševski é examinada como uma alternativa ao modelo predominante de capital humano, fortalecendo o arcabouço legal e de políticas para o direito à educação.

O capítulo também investiga os efeitos da privatização e da liberalização da educação, em economias liberais de mercado (LME), ilustrando com o caso do Chile e dos Estados Unidos, em contraposição aos casos das economias coordenadas de mercado (CME), como a Alemanha, e em relação com as economias hierárquicas de mercado (HMEs), presentes em peso na América Latina, e conecta essas discussões ao impacto do Consenso de Washington nas políticas educacionais. Aborda a hegemonia do Banco Mundial - por si e por meio da Parceria Global pela Educação

- e da OCDE, às vezes em colisão, às vezes em indução com a Unesco. Por fim, trata da emergência de novos atores no cenário educacional global, em meio a privatizações por desastres diante das múltiplas crises globais, inclusive da pandemia de Covid-19, e diante da digitalização em rápida velocidade do mundo, propondo uma reflexão das direções futuras para uma educação mais equitativa e inclusiva.

### **Modelos e conceitos de educação em disputa no mundo**

O direito à educação é um dos pilares dos direitos humanos, conforme estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Este direito é considerado essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a manutenção da paz e cooperação global (Claude, 2005; Jones; Coleman, 2005). A evolução deste direito ao longo das décadas, incluindo a incorporação de novos elementos pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), reafirma sua centralidade na agenda internacional de direitos humanos.

Katarina Tomaševski (2003) propôs o esquema 4-A (*Availability, Accessibility, Acceptability e Adaptability*) como uma estrutura básica para as obrigações governamentais em relação ao direito à educação. Este esquema tem influenciado a formulação de políticas educacionais e a legislação em diversos países, adaptando-se às realidades locais e aos desafios contemporâneos.

Tomaševski critica a abordagem global dominante, que prioriza a educação como capital humano, enfatizando os resultados de aprendizagem em detrimento dos processos educativos (Tomaševski, 2003). A abordagem de Robeyns (2006) oferece uma análise comparativa entre três modelos: capital humano, direitos humanos e capacidades - este nomeado recentemente como “direito à aprendizagem”, em uma tentativa de matização dos grupos neoliberais, como apontado extensa e profundamente por Cara (2019) -, destacando as limitações da

teoria do capital humano por sua visão estreita e instrumentalista da educação, que ignora aspectos culturais, sociais e emocionais.

Autores como Resnik (2006) e Devidal (2009) criticam a visão econométrica da educação, adotada por organizações internacionais como a Unesco (em disputa) e a OCDE (mais enfaticamente), e alertam para os perigos da privatização da educação, que pode comprometer os princípios de disponibilidade e não discriminação. O estudo das políticas educacionais no Chile, por exemplo, mostra que a radical implementação de reformas baseadas em capital humano falhou, levantando dúvidas sobre a viabilidade de continuar promovendo mercados de educação (Balsera *et al*, 2016).

As teorias de capital humano e modernização, que surgiram nas décadas de 1950 e 1960, enfocam a educação como um meio para promover a modernidade e o progresso econômico. Em contraste, teorias de “libertação”, como as de Paulo Freire, defendem uma educação crítica e emancipatória, focada no empoderamento dos aprendizes e na transformação social (Jones; Coleman, 2005; Freire, 2008).

A disputa entre essas abordagens reflete tensões na agenda global da educação, em que organizações internacionais têm desempenhado papéis divergentes. A Unesco, por exemplo, buscou promover uma visão progressista de educação, mas enfrentou resistência de outras organizações, como o Banco Mundial, que adotaram uma abordagem mais técnica e orientada para o mercado (Elfert, 2017). O neoliberalismo, como forma dominante de capitalismo global, intensificou esses debates, promovendo uma educação voltada para a empregabilidade e a eficiência econômica, em detrimento de uma educação crítica e inclusiva (Jones; Coleman, 2005). Apresentaremos como essas disputas acontecem nas organizações internacionais hoje mais adiante.

A crescente influência de atores privados, como fundações filantrópicas e corporações, na educação global, levanta preocupações sobre a mercantilização da educação e a perda de seu

papel como direito humano fundamental (Mundy; Verger, 2015). Essas dinâmicas complexas e contraditórias continuarão a moldar a governança global da educação nos próximos anos, exigindo uma reflexão crítica a respeito das direções futuras para garantir uma educação mais equitativa e inclusiva.

### **Um mundo em crises múltiplas: populismos e o Estado de Direito em xeque**

Dani Rodrik (2018), em seu artigo “Populism and the Economics of Globalization”, argumenta que a globalização econômica, como realizada nas últimas décadas, gerou efeitos negativos nas esferas política, econômica e social, tanto em nível nacional quanto internacional, e que um reequilíbrio se faz necessário. Esta conjuntura é vista como parte de uma “crise da ordem liberal global”, em que o Consenso de Washington (CW), consolidado por John Williamson, em 1989, se tornou um conjunto de políticas de liberalização adotadas globalmente, sendo impulsionado por democracias liberais, o fim da Guerra Fria, e instituições financeiras internacionais (Rodrik, 1996; Milner, 1999; Venugopal, 2015). As consequências desse “policy paradigm” foram amplas, incluindo a especialização econômica e o aumento da competitividade, mas também cortes em investimentos sociais e o aprofundamento da desigualdade e da pobreza, especialmente em países em desenvolvimento (Babb, 2013).

Na América Latina, a reação às políticas do CW resultou na ascensão de governos de esquerda nos anos 2000, conhecida como a “Onda Rosa”, enquanto na Ásia, alguns países aprofundaram a liberalização econômica, com a China se destacando como um exemplo de crescimento exponencial após sua entrada na OMC (Eichengreen; Lombardi, 2017; Kwon, 2015). As políticas liberalizantes, contudo, também levaram à polarização política e ao crescimento de populismos, nacionalismos e protecionismos, eventos que pipocam no mundo inteiro hoje, como observado nos

Estados Unidos, América Latina e Europa (Rodrik, 2018; Hall, 2012; Frieden; Walter, 2017).

A radicalização do liberalismo econômico tem gerado crises econômicas globais que contribuem para a ascensão de governos populistas e o declínio do Estado de Direito. Mounk (2018) discute duas principais forças que conduzem à desconsolidação das democracias: a “democracia sem direitos”, na qual a democracia se torna refém de interesses econômicos de elites, e os “direitos sem democracia”, nos quais decisões importantes são tomadas por instituições internacionais, distantes do controle popular. Esses processos estão diretamente ligados às pressões exercidas por organizações internacionais durante a adoção do CW (Rodrik, 1996; Milner, 1999; Venugopal, 2015).

Autores como Thomas Piketty (2013) e Dani Rodrik (2018) ligam a estagnação econômica e o aumento das desigualdades à ascensão de regimes populistas e autoritários. O impacto dessas dinâmicas nos direitos humanos é alarmante, uma vez que a democracia e os direitos humanos são vistos como interdependentes (Simmons, 2009). O declínio do Estado de Direito, ancorado em valores liberais, reflete as tensões globais e os desafios políticos enfrentados pela modernidade.

No campo da educação, Maren Elfert (2017) analisa os relatórios Faure (1972) e Delors (1996), encomendados pela Unesco, que representam reações distintas às políticas neoliberais impulsionadas pelo CW. Enquanto o relatório Faure promovia o “desenvolvimento endógeno” e uma redistribuição mais equitativa de recursos, o relatório Delors criticava o neoliberalismo e os programas de ajuste estrutural do FMI e Banco Mundial, notadamente na educação. Ambos os relatórios refletem debates persistentes sobre o desenvolvimento educacional global e o papel contestado da Unesco *versus* outras organizações, como o Banco Mundial, na governança da educação.

A agenda de Educação para Todos (EPT), correspondente aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) de 2000 a 2015, foi significativamente influenciada pelas consequências do pós-



Consenso de Washington. Tikly (2017) argumenta que tanto o Consenso de Washington quanto o pós-Consenso podem ser entendidos como respostas às crises da economia global, visando manter os interesses do bloco hegemônico dominante. Nesse contexto, a governança global da educação tornou-se um campo de disputa, com atores internos e externos promovendo visões alternativas sobre os objetivos do desenvolvimento humano.

A EPT foi moldada pelos dois discursos principais que abordamos na parte introdutória deste capítulo:

**1. Discursos econômicos dominantes:** Este enfoque prioriza a educação como um meio para impulsionar o crescimento econômico e a competitividade global. A educação é vista como um investimento em "capital humano", onde o retorno é medido em termos de produtividade e desenvolvimento econômico. Essa perspectiva é frequentemente promovida por instituições financeiras internacionais e organizações que adotam uma abordagem neoliberal do desenvolvimento.

**2. Discursos baseados em direitos:** Contrapondo-se à visão economista, este discurso enfatiza a educação como um direito humano fundamental, intrinsecamente valioso e essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo e da sociedade. Organizações da sociedade civil, redes educacionais e alguns organismos internacionais defendem essa abordagem, focando na equidade, inclusão e justiça social como princípios norteadores das políticas educacionais.

Tikly (2017) identifica que essas visões foram elaboradas por "comunidades epistêmicas" sobrepostas, mas distintas (Haas, 1989, 1993), gerando conflitos e debates intensos sobre as prioridades e estratégias na implementação da EPT. A tensão entre essas abordagens refletiu-se nas políticas e práticas educacionais adotadas globalmente, influenciando a distribuição de recursos, o acesso à educação de qualidade e a definição dos objetivos educacionais.

## O Consenso de Washington e suas diversas consequências globais

O Consenso de Washington (CW), embora inicialmente adotado como um modelo para impulsionar o desenvolvimento econômico em países emergentes, enfrentou críticas significativas e foi amplamente considerado um fracasso por diversos autores (Rodrik, 1996, 2018; Milner, 1999; Venugopal, 2015). As razões apontadas para o fracasso do CW são múltiplas e variam conforme o contexto regional e nacional:

- **Desigualdades sociais e econômicas:** As políticas de austeridade e liberalização econômica frequentemente resultaram no aumento das desigualdades sociais e econômicas, afetando negativamente os setores mais vulneráveis da sociedade e exacerbando a pobreza.

- **Erosão dos serviços públicos:** A redução do investimento estatal levou à deterioração dos serviços públicos essenciais, incluindo a educação e a saúde, comprometendo o desenvolvimento humano e o bem-estar social.

- **Volatilidade econômica:** A abertura indiscriminada dos mercados expôs economias emergentes a choques externos e volatilidade financeira, resultando em crises econômicas e instabilidade política.

- **Respostas diversificadas:** Diferentes países responderam de maneira variada à implementação do CW, influenciados por seus modelos econômicos, estruturas políticas e contextos socioculturais específicos.

Williamson (2009) reconheceu a necessidade de revisões e adaptações nas políticas propostas, diante das evidências de resultados insatisfatórios e das críticas crescentes. As consequências divergentes da implementação do CW ilustram a complexidade de aplicar modelos econômicos padronizados em contextos heterogêneos e destacam a importância de abordagens contextualizadas e sensíveis às realidades locais. A aplicação das políticas do CW teve efeitos diversos nas diferentes regiões do

mundo, refletindo as variações nos modelos econômicos e nas estruturas sociais:

● **América Latina:**

○ **Resultados negativos:** A adoção das políticas neoliberais resultou em aumentos significativos da desigualdade, pobreza e instabilidade econômica. Os sistemas educacionais sofreram com cortes de financiamento, deterioração da qualidade e aumento das disparidades de acesso.

○ **Reações políticas:** O descontentamento popular levou à ascensão de governos de esquerda e movimentos sociais que buscavam alternativas ao modelo neoliberal, promovendo políticas de inclusão social, redistribuição de renda e fortalecimento dos serviços públicos, incluindo a educação.

● **Ásia:**

○ **Resultados mistos:** Alguns países asiáticos conseguiram aproveitar as oportunidades de liberalização para impulsionar o crescimento econômico e o desenvolvimento industrial, investindo estrategicamente em educação e capacitação profissional. Contudo, também enfrentaram desafios relacionados à desigualdade e à sustentabilidade ambiental.

○ **Abordagens híbridas:** Muitos países asiáticos adotaram modelos de desenvolvimento que combinam elementos, implementando políticas estatais ativas de desenvolvimento econômico enquanto participam ativamente do comércio global.

● **Europa:**

○ **Resiliência relativa:** Países europeus com modelos de Estado de Bem-Estar Social mostraram maior resiliência às pressões das políticas neoliberais, mantendo sistemas estatais robustos e sistemas educacionais de alta qualidade e equitativos. No entanto, a crise financeira de 2008 e a subsequente austeridade afetaram negativamente muitos países, evidenciando vulnerabilidades e disparidades dentro da região.

Essas variações regionais destacam a importância de abordagens políticas contextualizadas e a necessidade de considerar os impactos sociais e educacionais das reformas

econômicas. A experiência com o CW sublinha que políticas econômicas não podem ser dissociadas de seus efeitos sociais, e que o desenvolvimento sustentável requer a integração de objetivos econômicos, sociais e educacionais. Ainda mostraram como esse modelo de capitalismo não serve para a garantia do direito à educação, como aprofundaremos adiante.

## **Modelos de capitalismo e suas influências na educação**

Hall e Soskice (2001) introduzem uma tipologia influente que distingue entre dois modelos predominantes de capitalismo:

### **1. Economias Liberais de Mercado (LMEs):**

- **Características principais:** Mercados abertos e competitivos, especialização setorial, volatilidade econômica e menor intervenção estatal.

- **Exemplo:** Estados Unidos e Chile.

- **Implicações na educação:** Predominância da perspectiva de "capital humano", em que a educação é orientada para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, com ênfase na aquisição de competências e habilidades específicas. O investimento público em educação tende a ser menor, e há maior presença de instituições privadas - e, portanto, de processos de privatização - e de mecanismos de mercado na provisão educacional. Há profundas desigualdades educacionais e sociais.

- **Vulnerabilidades:** LMEs são mais suscetíveis aos impactos negativos de políticas de liberalização internacional, como a concorrência de economias emergentes (por exemplo, o impacto do crescimento econômico da China sobre a indústria e o emprego nos EUA). A falta de redes de proteção social robustas pode exacerbar as desigualdades e limitar o acesso equitativo à educação de qualidade. Os processos de privatização implicam um modelo gerencialista e de padronização, que impede a garantia de todos os indicadores do arcabouço teórico-conceitual-legal de Tomasevski.

### **2. Economias Coordenadas de Mercado (CMEs):**

- **Características principais:** Mercados mais regulados e coordenados, especialização estrutural, crescimento incremental e forte intervenção estatal.

- **Exemplo:** Alemanha.

- **Implicações na educação:** Sistemas educacionais mais estruturados e integrados, com mais forte apoio estatal e foco na formação abrangente e aprendizagem contínuas. Modelos educacionais tendem a ser mais equitativos e orientados para o desenvolvimento de competências amplas, incluindo e priorizando educação técnica e vocacional de alta qualidade.

- **Resiliência:** CMEs possuem amortecedores sociais mais fortes que protegem contra os choques econômicos e garantem maior estabilidade. A coordenação entre setores econômicos e educacionais facilita a adaptação às mudanças estruturais e promove a inclusão social.

Schneider e Soskice (2009) acrescentam uma terceira categoria relevante para entender o contexto de países em desenvolvimento:

### 3. Economias Hierárquicas de Mercado (HMEs):

- **Características principais:** Estruturas econômicas mais rígidas e estratificadas, menor mobilidade social, vulnerabilidade a choques externos e forte dependência de setores primários ou indústrias de baixo valor agregado.

- **Exemplo:** Países da América Latina.

- **Implicações na educação:** Sistemas educacionais frequentemente subfinanciados e desiguais, com acesso limitado à educação de qualidade para amplos segmentos da população, com a garantia de acesso de qualidade somente para uma parcela da elite. A educação é menos capaz de servir como motor de mobilidade social e desenvolvimento econômico sustentável.

- **Impacto das políticas de liberalização:** A implementação de políticas neoliberais, como as propostas pelo CW, acrescidas a um contexto de rigidez e pouca mobilidade social, tende a aprofundar as desigualdades existentes e fragilizar ainda mais os sistemas educacionais, levando a resultados socioeconômicos negativos e instabilidade política.

A compreensão desses modelos de capitalismo é essencial para analisar como diferentes países respondem a políticas econômicas globais e como essas políticas afetam os sistemas educacionais. Políticas educacionais eficazes devem ser adaptadas ao contexto econômico e social específico de cada país, levando em consideração - e enfrentando - as estruturas de mercado, os mecanismos de coordenação e as redes de proteção social existentes. Observa-se que em nenhum dos três modelos podemos encontrar sustentação para o arcabouço legal e conceitual da educação como direito.

### **Privatização por desastre e o avanço das corporações da tecnologia: a pandemia de COVID-19 e as novas configurações na educação a nível global**

Não bastassem as consequências latentes dos processos políticos e econômicos globais das últimas décadas, em 2020 o mundo enfrentou a pandemia de COVID-19. Esta acelerou a formação e consolidação de parcerias *multistakeholder* no campo da educação global, criando novos regimes e reforçando outros preexistentes, como os relacionados ao comércio e ao desenvolvimento (Pellanda, 2023). Essas parcerias que nascem com o objetivo do enfrentamento às emergências educacionais entram em parcerias com empresas de EdTech e outras entidades do setor privado, evidenciando como o mercado digital se integrou às soluções para a crise educacional exacerbada pela pandemia, em um processo conceituado como “privatização por desastre” (Moschetti; Fontdevila ; Verger, 2019).

A digitalização, promovida por essas coalizões, foi apresentada por alguns organismos internacionais como uma "tecnologia de economia", uma solução abrangente para os desafios educacionais impostos pela pandemia (Stranistreet; Elfert; Atchoarena, 2021). Essa abordagem não está isenta de críticas, especialmente quanto ao potencial de exacerbar desigualdades existentes. A adoção de tecnologias digitais como resposta emergencial levanta preocupações acerca da ampliação da exclusão digital e as desigualdades de acesso à educação.

Gleckman (2022) argumenta que as estruturas *multistakeholder*, fortalecidas no contexto da pandemia, tornaram-se ferramentas cruciais para a expansão de mercados comerciais, particularmente no sul global. Esse movimento, embora não necessariamente envolva a transferência direta de recursos financeiros do setor privado para as coalizões, reflete o poder crescente das corporações no direcionamento das agendas educacionais globais. Frank Adamson (Pellanda, 2023) destaca que, no neoliberalismo, é fundamental observar quem está gerenciando e influenciando essas agendas, mais do que seguir o fluxo financeiro, com a digitalização ocupando o centro das reformas educacionais atuais.

Priscila Gonsales (Pellanda, 2023) alerta para os riscos associados a essas tendências, apontando para a plataformização e a dataficação como processos que reorganizam o espaço social e transformam a vida em dados, os quais são posteriormente comercializados. Além disso, ela identifica ameaças à privacidade, como o uso de reconhecimento facial e a exploração laboral, facilitadas pela falta de regulação adequada nas novas formas de trabalho impulsionadas pelas tecnologias digitais. Esses riscos não só impactam a educação, mas também envolvem possíveis violações de outros direitos humanos, ampliando o debate no tocante às implicações dessas transformações tecnológicas na sociedade global.

## **Considerações Finais**

Este capítulo explorou as complexas intersecções entre as concepções de educação como capital humano e como direito, evidenciando como essas abordagens antagônicas moldam as políticas educacionais globais e afetam profundamente o direito à educação das infâncias em diversas partes do mundo. A análise revelou que a teoria do capital humano, promovida por atores como o Banco Mundial e o setor privado, continua a exercer uma influência predominante sobre os mecanismos de governança e

financiamento da educação global, como observado no contexto da Unesco e da Parceria Global pela Educação (PGE).

Os modelos de capitalismo analisados – liberais, coordenados e hierárquicos – demonstram que, independentemente do contexto econômico em meio ao modelo do capitalismo, o arcabouço legal e conceitual da educação como direito enfrenta desafios significativos. Nenhum desses modelos oferece uma base sólida para a garantia plena do direito à educação conforme proposto por Tomaševski (2003) e outros teóricos críticos. As políticas neoliberais e a pressão por reformas estruturais têm, em muitos casos, aprofundado as desigualdades educacionais, em vez de promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

A tensão recente dessas múltiplas crises globais que afetam a educação foi exemplificada na análise das políticas educacionais pós-pandemia, em que a digitalização e a "privatização por desastre" emergiram como soluções dominantes para as crises educacionais, exacerbando as desigualdades já existentes. A integração do mercado digital na educação, muitas vezes impulsionada por parcerias *multistakeholder*, coloca em risco não apenas o direito à educação, mas também outros direitos humanos, ao priorizar a eficiência econômica e a empregabilidade sobre o desenvolvimento integral e a inclusão social.

Essa realidade exige uma reflexão crítica e uma ação coletiva para garantir que a educação não seja reduzida a um simples instrumento de mercado, mas seja reconhecida e protegida como um direito humano fundamental. As resistências e contestações dentro das estruturas de governança global, apesar de fragmentadas, mostram que há espaço para a luta por uma educação mais justa, mas essa luta precisa ser contínua e vigilante.

Concluimos, portanto, que o futuro da educação global dependerá da capacidade de reequilibrar essas forças em disputa, promovendo uma governança educacional que realmente priorize o direito à educação em sua plenitude, enfrentando os desafios impostos pelo conceito de capital humano e pela mercantilização da educação. A busca por uma educação plena, equitativa e



inclusiva, que respeite as diversidades culturais e sociais, deve ser o objetivo central das políticas educacionais em todo o mundo.

## Referências

- BABB, Sarah. The Washington Consensus as transnational policy paradigm: Its origins, trajectory and likely successor. *Review of International Political Economy*, v. 20, n. 2, p. 268-297, 2013.
- BALDWIN, Robert E.; MAGEE, Christopher S. Is trade policy for sale? Congressional voting on recent trade bills. *Public Choice*, v. 105, n. 1-2, p. 79-101, 2000.
- BALSERA, Maria Ron *et al.* Private actors and the right to education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 46, n. 6, p. 976-1000, 2016.
- BALSERA, Maria Ron; FONTDEVILA, Clara; ZANCAJO, Adrián. The World Bank and education in a changing global arena. In: TIERNEY, Robert J.; RIZVI, Fazal; ERCIKAN, Kadriye (org.). *International Encyclopedia of Education*. 4. ed. Amsterdã: Elsevier Science, 2023. p. 480-487.
- BONAL, Xavier; FONTDEVILA, Clara; ZANCAJO, Adrián. The World Bank and education in a changing global arena. In: *International Encyclopedia of Education*. 4th ed. Amsterdã: Elsevier Science, 2023. p. 480-487.
- CARA, Daniel Tojeira. *O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 2, p. 36-63, 2005.
- DEVIDAL, Pierrick. Trading Away Human Rights? The GATS and the Right to Education: A Legal Perspective. In: HILL, Dave; KUMAR, Ravi. (org.). *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York: *Routledge*, 2009. p. 73-101.

EICHENGREEN, Barry; LOMBARDI, Domenico. RMBI or RMBR? Is the renminbi destined to become a global or regional currency? *Asian Economic Papers*, v. 16, n. 1, p. 35-59, 2017.

ELFERT, Maren. *UNESCO, the World Bank, and the Struggle over Education for Development through the Lens of the Faure Report (1972) and the Delors Report (1996)*. *L'éducation en débats: Analyse comparée*, v. 8, p. 5-21, 2017.

FONTDEVILA, Clara. *Global governance as promise-making: Negotiating and monitoring learning goals in the time of SDGs*. 2021. Tese (Doutorado em Sociologia) – Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2021.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIEDEN, Jeffrey; WALTER, Stefanie. Understanding the political economy of the eurozone crisis. *Annual Review of Political Science*, v. 20, n. 1, p. 371-390, 2017.

GLECKMAN, Harris. *Multistakeholder Governance and Democracy: A Global Challenge*. Abingdon: Routledge, 2018.

HALL, Peter A. The economics and politics of the euro crisis. *German Politics*, v. 21, n. 4, p. 355-371, 2012.

HALL, Peter A.; SOSKICE, David (org.). *Varieties of Capitalism: the Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

JONES, Phillip W.; COLEMAN, David. *The United Nations and Education: Multilateralism, development and globalisation*. London e New York: RoutledgeFalmer, 2005.

JULES, Tavis D. Educational regime complexity: nested governance and multistakeholderism in the fourth industrial revolution. *Annual Review of Comparative and International Education* 2017, v. 34, p. 139-158, 2018.

KLEES, Steven J. Will We Achieve Education for All and the Education Sustainable Development Goal? *Comparative Education Review*, v. 61, n. 2, p. 425-440, 2017.

KLEES, Steven J. Why SDG4 and the Other SDGs are Failing and What Needs to be Done. *International Journal of Educational*

*Development*, edição especial “Critical Perspectives at the Midpoint of SDG4,” no prelo.

KNUTSSON, Benjamin; LINDBERG, Jonas. Depoliticisation and dissensus in the global partnership for education: rethinking the post-political condition. *Journal of International Relations and Development*, v. 23, n. 2, p. 436-461, 2020.

KWON, Edward. China's Monetary Power: Internationalization of the Renminbi. *Pacific Focus*, v. 30, n. 1, p. 78-102, 2015.

MILNER, Helen V. The political economy of international trade. *Annual Review of Political Science*, v. 2, n. 1, p. 91-114, 1999.

MOSCHETTI, Mauro Carlos; FONTDEVILA, Clara; VERGER, Antoni. Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1-27, 2019.

MOUNK, Yascha. *The people vs. democracy: why our freedom is in danger and how to save it*. Cambridge: Harvard University Press, 2018.

MUNDY, Karen; VERGER, Antoni. The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development*, v. 40, p. 9-18, 2015.

PIKETTY, Thomas. *Le capital au XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris: Éditions du Seuil, 2013.

PELLANDA, Andressa. *A arquitetura de governança do direito à educação no sistema internacional: implicações do complexo de regimes para a educação no mundo*. 2023. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. doi:10.11606/T.101.2023.tde-13062024-194455. Acesso em: 22 ago. 2024.

RESNIK, Julia. International organizations, the “education–economic growth” black box, and the development of world education culture. *Comparative Education Review*, v. 50, n. 2, p. 173-195, 2006.

ROBEYNS, Ingrid. Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital. *Theory and Research in Education*, v. 4, n. 1, p. 69-84, 2006.

RODRIK, Dani. Understanding economic policy reform. *Journal of Economic Literature*, v. 34, n. 1, p. 9, 1996.

RODRIK, Dani. Populism and the economics of globalization. *Journal of International Business Policy*, v. 1, n. 1-2, p. 12-33, 2018.

SCHNEIDER, Ben Ross; SOSKICE, David. Inequality in developed countries and Latin America: coordinated, liberal and hierarchical systems. *Economy and Society*, v. 38, n. 1, p. 17-52, 2009.

SILVA, Rui da; CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. *Multistakeholderism in global education governance: Losses for democracy, profits for business*. Amsterdam: Transnational Institute, 2023.

SIMMONS, Beth A. *Mobilizing for human rights: international law in domestic politics*. New York: Cambridge University Press, 2009.

STANISTREET, Paul; ELFERT, Maren; ATCHOARENA, David. Education in the age of COVID-19: Implications for the future. *International Review of Education*, v. 67, n. 1-2, p. 1-8, 2021.

STRAUBHAAR, Rolf. Educational excellence versus educational justice: How Latin American policymakers respond to these competing demands with the evaluative state. In: JULES, Tavis D. (org.). *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution: Gated, Regulated, and Governed*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2016. p. 265-282.

TIKLY, Leon P. The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review*, v. 61, n. 1, p. 22-57, 2017.

TOMAŠEVSKI, Katarina. *Education Denied: Costs and Remedies*. London and New York: Zed Books, 2003.

VENUGOPAL, Rajesh. Neoliberalism as concept. *Economy and Society*, v. 44, n. 2, p. 165-187, 2015.

VERGER, Antoni; ROBERTSON, Susan L. *The GATS game-changer: International trade regulation and the constitution of a global education marketplace*. In: ROBERTSON, Susan L. et al. (org.). *Public-Private Partnerships in education: new actors and new modes of governance*. Cheltenham: Edward Elgar, 2012. p. 104-127.

VERGER, Antoni; MOSCHETTI, Mauro C.; FONTDEVILA, Clara. How and why policy design matters: understanding the diverging

effects of public-private partnerships in education. *Comparative Education*, v. 56, n. 2, p. 278-303, 2020.

WILLIAMSON, John. A Short History of the Washington Consensus. *Law and Business Review of the Americas*, v. 15, n. 1, p. 7-23, 2009.

# **A Educação Infantil nas estratégias do Plano Estadual de Educação do Amazonas: entre perspectivas neoliberais e o direito da criança à educação**

Raimunda Josinete dos Santos Carvalho Buás  
Roberto Sanches Mubarak Sobrinho

## **Introdução**

Ao concebermos a criança como sujeito de direitos, somos impulsionados a descrever o processo pelo qual esse atributo foi estabelecido ao longo da história. É importante destacar o longo caminho percorrido por aqueles/as que lutaram em defesa da infância em suas diferentes dimensões, contextos e períodos de tempo. Esse destaque se torna ainda mais relevante quando consideramos que a criança, enquanto sujeito de direitos, muitas vezes não pode ser a própria pessoa a reivindicar esses direitos.

Os estatutos, leis, procedimentos e normas que protegem e promovem os direitos da criança são fundamentados nas evidências das vulnerabilidades enfrentadas pela infância nas sociedades modernas e os confrontos com os princípios neoliberais. Nessa perspectiva, a base legal é estabelecida para proporcionar um alicerce para a criação e aplicação de políticas sociais destinadas a assegurar a dignidade das crianças, ainda que sob a égide de um sistema privativo, muitas ações fiquem apenas no campo do discurso.

Essas medidas são fundamentais para assegurar que as infâncias sejam protegidas de abusos, negligência e exploração, além de promover seu pleno desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Dessa forma, percebe-se que ao estabelecer estatutos e leis específicos, bem como procedimentos e normas concretas, o objetivo é fornecer um arcabouço jurídico que garanta os direitos

fundamentais das crianças e ofereça mecanismos efetivos para sua proteção e promoção.

Nesse contexto, a Educação Infantil se constitui como parte integrante da Educação Básica e a primeira etapa de escolarização, estabelecida como obrigatória para todas as crianças de quatro a cinco anos de idade, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009. Essa obrigatoriedade foi consagrada plenamente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 2013, reforçando a necessidade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil.

Além disso, os Planos de Educação Nacional, Estaduais e Municipais, com vigência até 2024/2025, reafirmam, ampliam a legislação vigente e estabelecem uma meta específica para a Educação Infantil, que indicou a **universalização**, até 2016, da Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 a cinco anos de idade e a **ampliação** da oferta de Educação Infantil em Creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos de idade, no final da vigência dos referidos planos de educação.

Com dois indicadores principais, que versam acerca das etapas da Educação Infantil, que são: Indicador 1A - *sinaliza o percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/pré-escola (taxa de atendimento escolar)* e indicador 1B - *percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar)* e sobretudo o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEEAM) traz dezoito estratégias em sua Meta 1, especificando os aspectos que devem ser cumpridos para o alcance da referida meta que trata da Educação Infantil.

Dentro do arcabouço jurídico brasileiro, que versa a respeito do direito à Educação Infantil, percebe-se que desde a promulgação da Constituição de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96) e abrangendo a Emenda Constitucional nº 59/2009, a Lei nº 12.796/2013 e a legislação referente aos Planos de Educação, a efetivação desse direito ainda não foi plenamente alcançada. Essa trajetória legislativa evidencia um esforço contínuo para garantir a educação como um direito

inalienável das crianças brasileiras, no entanto, desafios persistem no sentido de sua completa consolidação e efetivação, dada a forte influência neoliberal no contexto da educação brasileira.

Considerando que a infância é uma fase muito importante, e que as crianças, por si só, não conseguem lutar e pleitear por seus direitos, torna-se premente a observância e a implementação das diretrizes legais estabelecidas no Brasil em relação à Educação Infantil. Essas diretrizes, que abrangem desde a Constituição até legislações mais específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96), bem como emendas constitucionais e leis sobre a infância, delineiam um quadro legal que visa garantir o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica ou geográfica.

Este estudo ganha relevância ao buscar elucidar as estruturas e contextos que impedem a plena realização desse direito já garantido às crianças em nosso país, e em especial no Amazonas. Dessa forma, busca contribuir para fortalecer ações que garantam a efetivação do direito da criança à educação, identificando os desafios que necessitam ser superados para assegurar plenamente esse direito fundamental.

Assim, ao explorarmos as estratégias da Meta 1 do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), que refletem a clara intenção das instituições e da sociedade civil organizada em atender às crianças pequenas do Estado, nosso objetivo é vinculá-las à legislação em vigor referente ao nível de escolaridade adequado para a faixa etária da infância. Além disso, procuraremos elucidar como está sendo atendido o direito à educação das crianças amazonenses em diferentes contextos, e os desafios postos frente ao contexto conservador neoliberal, que aponta para perspectivas mercadológicas em relação à educação das crianças.

Neste sentido, será fundamental analisar não apenas o acesso à Educação Infantil, mas também a qualidade dessa educação oferecida, as condições das instituições de ensino e a adequação dos currículos às necessidades e realidades locais, além de considerar os desafios enfrentados pelas comunidades e pelas políticas



públicas na promoção de uma educação inclusiva, que respeite e valorize a diversidade cultural e étnica da região amazônica.

### **A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica: marcos legais do direito da criança à educação**

A educação, sendo uma expressão intrínseca da cultura humana, é reconhecida universalmente como um direito fundamental desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Essa declaração marcou um ponto de virada na história, estabelecendo a educação como um pilar essencial para o desenvolvimento pleno do indivíduo e para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Desde então, tem sido uma prioridade para os países e organizações internacionais garantir o acesso equitativo e de qualidade à educação para todas as pessoas, independentemente de sua origem, raça, gênero ou condição social. Esse compromisso reflete não apenas a importância intrínseca da educação na formação dos cidadãos, mas também o reconhecimento de que é fundamental para o progresso e a prosperidade de todas as nações.

Em qualquer sociedade historicamente constituída, a educação é considerada indispensável para todas as pessoas. É também compreendida como instrumento para a apropriação dos saberes e conhecimentos produzidos ao longo da existência da humanidade. A partir da educação, os indivíduos têm a oportunidade de adquirir e desenvolver habilidades, promover o pensamento crítico e participar ativamente na sociedade, mas também sofrem com a maquinação ideológica que imprime aos processos educacionais uma tutela de alienação.

Nesse contexto, observa-se que, na construção de sua história, a humanidade desenvolveu competências e habilidades nos aspectos intelectual, físico e moral que se revelaram na produção de conhecimentos, técnicas, valores e atitudes, configurando o seu saber historicamente produzido, que tomou rumos de acordo com os interesses dominantes vigentes.

Desta feita, especificamente no tocante aos direitos da criança, podemos afirmar que são muitos os desafios para que no âmbito internacional, nacional, proclamados, respectivamente, pela Declaração de Genebra (1924), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei 11.525 (2007), realmente sejam efetivados, a fim de garantir à criança os seus direitos e sua prioridade absoluta.

Por conseguinte, a sociedade e as autoridades públicas têm a responsabilidade de cuidar das crianças em situação de abandono ou com necessidades econômicas. O direito à educação gratuita e ao lazer infantil é um princípio importante, promovendo uma educação que desenvolva aptidões, individualidade e responsabilidade social compartilhada com a família, e que assegurem o bem-estar e o pleno desenvolvimento das crianças (UNICEF, 1989).

Em seu preâmbulo, e em muitos dos seus artigos, a Convenção define os direitos da criança num sentido realmente próximo da Declaração dos Direitos da Criança, da ONU, em 1959, apenas como direito a uma proteção especial: “a criança tem necessidade de uma proteção especial e de cuidados especiais, notadamente de uma proteção jurídica, antes e depois de seu nascimento. A Convenção avança e acresce a esse “direito à proteção especial”, outros tipos de direitos que só podem ser exercidos pelos próprios beneficiários: o direito à liberdade de opinião (Art.12), à liberdade de expressão (Art. 13), à liberdade de pensamento, de consciência e de religião (artigo 14), à liberdade de associação (Art. 15). Direitos que pressupõem certo grau de capacidade, de responsabilidade, isto é, que pressupõem sujeitos de direitos como titulares (Brasil, 2006, p. 21).

Conforme destacado anteriormente, é fundamental compreender que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é uma conquista relativamente recente, tanto no contexto global quanto local. Isso realça a relevância histórica das lutas sociais e políticas na busca por esse reconhecimento. A análise dessa história

nos permite identificar e compreender os obstáculos que ainda existem e que dificultam a plena realização dos direitos das crianças.

Os marcos legais que solidificaram o direito das crianças à educação são frutos de lutas históricas de diversos segmentos e movimentos sociais, e se inserem em um movimento mais amplo de defesa dos direitos humanos e civis. Destacamos no quadro a seguir os mais importantes, no contexto brasileiro.

**Quadro 1:** Marcos legais da Educação Infantil no Brasil

<b>1988</b> Constituição Federal Brasileira	<b>1990</b> Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	<b>1996</b> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<b>1998</b> Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	<b>1999</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>2005</b> Política Nacional para a Educação Infantil	<b>2006</b> Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para a Educação Infantil	<b>2007</b> FUNDEB Lei nº 11.494/2007	<b>2009</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	<b>2014</b> Plano Nacional de Educação (2014/2024)
<b>2015</b> Lei 12.796/2013 altera a LDB nº 9394/96	<b>2016</b> Declaração de Incheon OD 54	<b>2016</b> Marco Legal da Primeira Infância	<b>2018</b> Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil	<b>2020</b> Novo FUNDEB Lei nº 14.113/2020

Fonte: Elaborado pela autora do capítulo, baseado em estudos do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância ((NCPI, 2021).

Segundo Kramer (2020), a construção de uma nova forma de olhar a criança – a criança cidadã – expressa na referida Constituição (Brasil, 1988) só foi possível pela força de um

movimento social, que conseguiu se introduzir no processo constituinte e se fazer presente a partir de uma emenda popular, liderada pelo Movimento Nacional Criança e Constituinte. Essa articulação inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos, um marco para o lançamento de princípios e de implementação de novas políticas para a infância.

Nesse contexto, a criança é explicitamente incorporada ao texto constitucional como sujeito de direitos mencionados e garantidos prioritariamente pela família, sociedade e Estado. Além dos direitos fundamentais, como o direito à vida e à alimentação, a criança também é mencionada quanto ao direito à educação, sendo assegurado em conjunto com os direitos dos pais ou responsáveis até os seis anos de idade, bem como a proteção contra qualquer forma de crueldade.

As leis e normativas que versam acerca desse direito estão intimamente ligadas às mudanças sociais e às lutas travadas por diversos atores em prol da garantia dos direitos da infância. Essas transformações legislativas são resultado de um processo dinâmico, permeado por debates, mobilizações sociais e conquistas progressivas, que visam assegurar o acesso à educação de qualidade para todas as crianças brasileiras.

Assim, nesse contexto histórico, ressalta-se que a expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental, situava-se, portanto, fora da educação formal.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passa a ter o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, e torna-se dever do Estado e a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade, a Educação Infantil passa a atender à faixa etária de zero a cinco anos.

A Resolução nº 5/2009, do Conselho Nacional da Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destaca que creches e pré-escolas “se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (Brasil, 2009). Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro a cinco anos em instituições de Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE) e os planos subnacionais (estaduais e municipais) determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2025. Tendo como diretrizes a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos/as profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PNE, 2015).

No que se refere ao Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), Lei nº. 4.183, de 26 de junho de 2015 e aos planos de educação dos municípios do estado do Amazonas, são consonantes ao PNE. Além disso, no que diz respeito às metas, o PEE/AM apresenta vinte e duas metas em relação ao número de metas do

PNE, que traz em seu texto vinte metas, sendo a meta vinte e um a que trata da questão indígena e a meta vinte e dois aborda a questão da conectividade da internet no âmbito do estado do Amazonas. Ressalta-se que as estratégias estabelecidas para cada meta foram construídas de acordo com a realidade local e com a competência e responsabilidade de cada ente federado.

Especificamente em relação à Educação Infantil, os planos trazem na Meta 1 e nas suas respectivas estratégias as projeções de prazo e percentual a serem alcançados, e que, em função das atribuições determinadas em lei, alguns entes federados têm mais responsabilidades do que outros com determinadas etapas ou modalidades da educação nacional. Porém, se há uma meta nacional a ser atingida, significa que este é um desafio para o qual todos devem se mobilizar (Brasil/SASE, 2014). Complementando, Gadotti (2013, p. 9) afirma que “o sistema educacional é formado de muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas, o que ocorre em uma delas repercute nas outras. A educação só pode melhorar no seu conjunto”.

Nesta perspectiva, direito à educação significa acesso às creches e pré-escolas para que seja propiciado o desenvolvimento integral das crianças como ação complementar à família e sociedade. Assim, compreende-se que a Educação Infantil tem a sua justificação nas próprias crianças, no seu desenvolvimento integral e na plenitude dos seus direitos de proteção da identidade e prevenção de qualquer tipo de risco, de provisão das necessidades básicas e de satisfação das condições de crescimento saudável e com plena inclusão social, de participação na vida em comunidade” (Sarmiento, 2013, p. 8-9).

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a criação de leis, normativas e pareceres constitui uma série de instrumentos essenciais para garantir que as crianças usufruam plenamente de seus direitos como cidadãos. Esses dispositivos legais são fundamentais para estabelecer diretrizes claras e definir responsabilidades, contribuindo assim para a proteção e promoção dos direitos das crianças em diversos contextos. Além disso, tais

instrumentos servem como base para a implementação de políticas públicas e a criação de programas que visam assegurar o pleno desenvolvimento e bem-estar das crianças em todas as esferas da sociedade.

Assim, é relevante frisar que os documentos, leis e programas, traçam a trajetória do acesso e da busca pela qualidade na Educação Infantil. Nessa perspectiva, abrangem diferentes categorias, tais como os documentos de aspecto legal, os quais são normativos e estabelecem diretrizes para essa etapa educacional. Além disso, há documentos não especificamente voltados à educação, mas que oferecem contribuições valiosas para o entendimento e trabalho com crianças e adolescentes.

Da mesma forma, outra categoria de documentos abrange os textos oficiais divulgados em âmbito nacional, os quais estabelecem diretrizes, parâmetros e indicadores cruciais para orientar o trabalho com e na Educação Infantil. Esses documentos desempenham um papel fundamental ao garantir a qualidade da educação oferecida nessa fase crucial do desenvolvimento humano. Além disso, há programas dedicados exclusivamente à Educação Infantil, os quais se propõem a desenvolver ações e iniciativas destinadas a aprimorar tanto a qualidade quanto o acesso a essa etapa educacional. Esses programas desempenham um papel vital na promoção de práticas pedagógicas eficazes e na melhoria contínua dos serviços oferecidos às crianças.

### **As estratégias da meta 1 do PEE/AM e o atendimento das responsabilidades, competências e características da Educação Infantil**

A visibilidade da Educação Infantil, enquanto um direito da criança, como primeira etapa da Educação Básica, e a sua inclusão nos sistemas de ensino, quer seja estadual e ou municipal, exigiu a superação de serviços que outrora foram marcados pela divisão entre assistência e educação, como também uma adequação da legislação educacional. Dessa forma, a garantia da qualidade na

estrutura física das instituições educativas, da formação dos profissionais, das propostas pedagógicas, dos concursos de professores, da segurança, da alimentação e dos direitos das crianças, como lazer e convívio familiar, foram e continuam sendo imprescindíveis.

Os Planos de Educação constituem instrumento legal para as garantias dos aspectos acima expostos, que englobam todos os níveis e modalidades educacionais no país, além de outros aspectos relacionados ao acesso e à expansão da oferta, à formação e à valorização dos/as professores/as, bem como aos investimentos na área educacional. Tanto o PNE quanto o PEE/AM, juntamente com os planos municipais, apresentam diretrizes, metas e estratégias a serem implementadas dentro dos prazos estipulados em cada legislação.

Nesse contexto, o PEE/AM foi concebido para direcionar as ações e políticas educacionais no âmbito estadual, buscando garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos do Amazonas. Elaborado com base em diagnósticos da realidade educacional local e alinhado às diretrizes estabelecidas pelo PNE, o PEE/AM estabelece metas, objetivos e estratégias específicas para promover a melhoria contínua do sistema educacional no estado

Essa consonância entre os planos estaduais, municipais e o PNE é essencial para fortalecer as políticas educacionais, garantir a coerência e a integração das ações em todos os níveis de governo, e otimizar os recursos e esforços dedicados à melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, o plano estadual se torna um instrumento essencial para a consecução dos objetivos traçados no âmbito nacional.

Durante esse processo, as instituições responsáveis pela condução das discussões e pela formulação das propostas, refletiram representativas das mais diversas tendências ideológicas e dos interesses econômicos e sociais. Esses segmentos buscavam garantir que o documento final, que seria incorporado às leis dos planos, representasse suas perspectivas e demandas específicas.



As metas dos planos seguem o que estabelece o PNE. Enquanto as estratégias representam as ações que cada ente federado compromete-se a realizar para o alcance das metas, considerando as suas competências e responsabilidades locais.

Nesse sentido, na meta que trata da Educação Infantil, o PEE/AM, apresenta dezoito estratégias, que tratam, em linhas gerais, da ampliação e melhorias da estrutura física, formação de professores/as, levantamento de demanda para a projeção de atendimento, estabelecimento de parcerias para o atendimento a populações do campo, quilombolas, indígenas para o pleno atendimento das crianças, na faixa etária de ampliação (zero a três anos) e universalização (quatro a cinco anos). Assim, traz nas suas primeiras estratégias as seguintes deliberações.

Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência do PEE/AM, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda por Creche e de fiscalização do seu atendimento. [...] Realizar, anualmente, em regime de colaboração e em parceria com outras instituições o levantamento da demanda por Creche de acordo com a meta estabelecida para a população de até 3 anos, considerando a taxa de 10% como diferença entre as taxas de frequência como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta. [...] Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por Creche para a população de até 3 anos. Atender 30% da demanda manifesta por Creche até 2019 e, progressivamente, atingir 50% até o final de vigência do PEE/AM, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais dos municípios (PEE/AM, 2015)<sup>1</sup>.

Nas estratégias mencionadas, observa-se a fragilidade nos indicativos de garantias que possam suprir o já deficitário atendimento de crianças em cheches e ou escolas de Educação Infantil, pois as diferenças regionais acentuam as desigualdades no

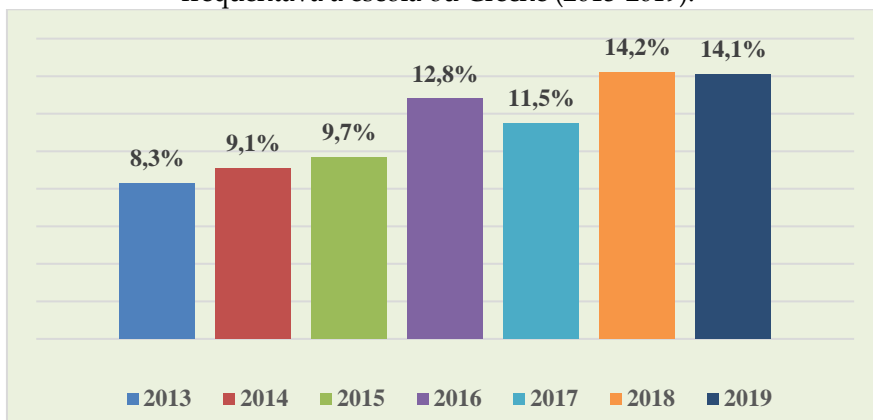
---

<sup>1</sup> Estratégias 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4 do PEE/AM. Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015.

atendimento às crianças, principalmente nas localidades rurais do estado do Amazonas. Estas desigualdades excluem crianças que não terão outra oportunidade de vivenciarem essa etapa de escolaridade, obrigatória para todas as crianças de quatro a cinco anos, e ainda mais deficitária para as crianças de zero a três anos.

Conforme apontado pelo Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/AM<sup>2</sup>, elaborado pela Equipe Técnico Permanente de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do PEE/AM, constatou-se que somente 14,1% da população de crianças com idade entre zero e três anos foram atendidas em 2019. Esse número representa uma significativa lacuna em relação à meta estabelecida para o mesmo ano, que era de atingir 30% de atendimento a essa faixa etária específica, como indicado no gráfico abaixo.

**Gráfico 1-** Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou Creche (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora. Dados extraídos do Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/AM-2019.

A Meta 1 do PEE/AM definiu como objetivo a universalização do atendimento à população de crianças de quatro a cinco anos de

---

<sup>2</sup> Os relatórios são elaborados periodicamente, de acordo com o que determina a Lei do PEE-AM, em seu Art. 5.º “a execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objetos de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas”.

idade, dentro do primeiro ano de vigência do plano (2016). Tal universalização deve seguir padrões de qualidade e especificidade adequados a essa faixa etária, visando assegurar uma educação de qualidade para todas as crianças dessa faixa etária no estado do Amazonas.

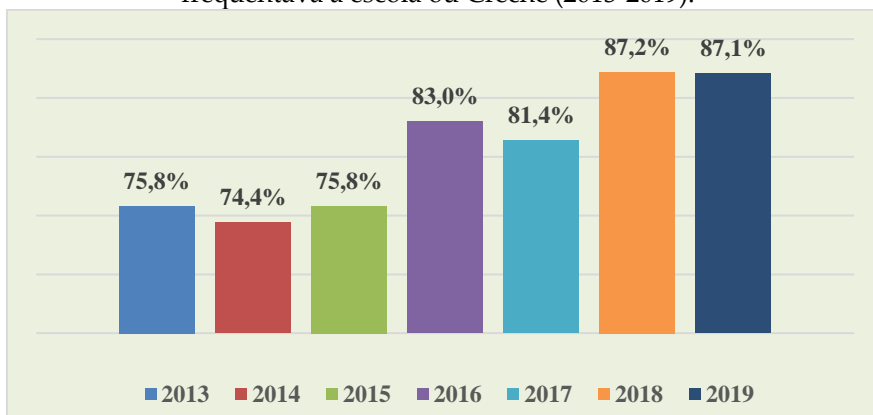
Equipar gradativamente, em regime de colaboração entre os (as) gestores (as) municipais, estadual e federal, as escolas que atendem a Educação Infantil com mobiliário, materiais pedagógicos, biblioteca, brinquedoteca, tecnologias educacionais e equipamentos suficientes e adequados para essa faixa etária, a partir de um ano de vigência do PEE/AM. Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos (PEE/AM, 2015)<sup>3</sup>.

O Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação do Amazonas aponta, pelos dados coletados, que não foi atendida a meta estabelecida para a população de quatro a cinco anos de idade em 2016, ano que deveria atender 100% das crianças em idade escolar na Pré-escola. Isso evidencia que as estratégias propostas ou não foram devidamente implementadas, ou não foram eficazes para atender a essa demanda, conforme descrito no gráfico abaixo.

---

<sup>3</sup> Estratégias 1.5 e 1.15 do PEE/AM. Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015.

**Gráfico 2-** Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou Creche (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora. Dados extraídos do Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/AM-2019.

Apesar da importância da Educação Infantil para as crianças e suas famílias, como também para pais e, principalmente, para mães trabalhadoras, as desigualdades de acesso persistem no cenário brasileiro e ainda mais acentuadamente nas regiões Norte e Nordeste. As mudanças legais introduzidas desde a Constituição Federal até a instituição dos Planos de Educação, que garantiu uma meta específica para a Educação Infantil, foram bastante positivas, porém, verifica-se a permanência de problemas sérios de acesso e na qualidade da Educação Infantil. Esse quadro acentua-se mais no estado do Amazonas, pelas particularidades inerentes à dimensão territorial e às diversidades culturais.

Nesse sentido, faz-se necessário o estabelecimento do regime de colaboração entre os entes políticos, para potencializar e fortalecer levantamentos de demanda, que exigem compromisso com essa etapa de escolarização, no sentido de atender às particularidades da infância nos seus diferentes aspectos e espaços.

Além da questão do acesso, permanência e qualidade no atendimento das crianças, outro aspecto apresenta um grande desafio, que envolve a formação de professores/as, específica para a Educação Infantil, assim como o enfrentamento das dificuldades

de acesso à maior parte dos municípios do estado, apontados nas estratégias que sinalizam para o seguinte.

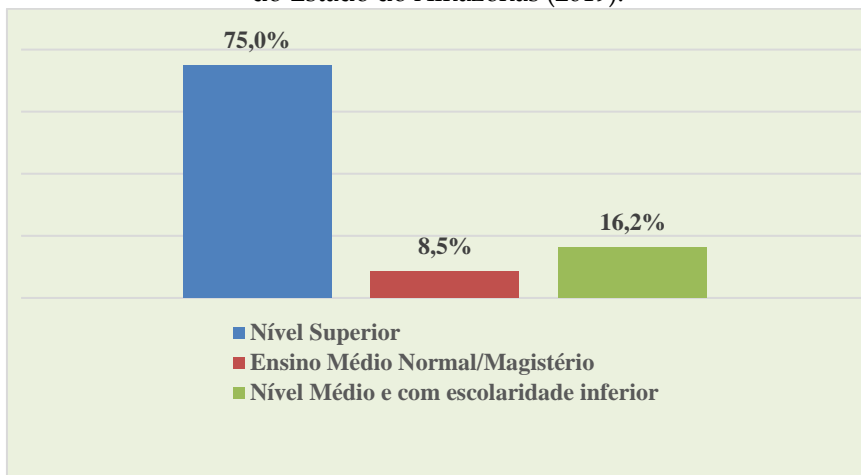
Promover e assegurar a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil, garantindo o atendimento das crianças por docentes com formação superior, firmando parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) com vistas a assegurar, nos cursos de formação para profissionais da educação, a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem no atendimento das crianças de zero a cinco anos (PEE/AM, 2015)<sup>4</sup>.

Apesar dos avanços na formação de professores da Educação Básica na última década, com oferta de cursos de licenciaturas em todo o Estado, por meio de programas específicos e parcerias com as universidades do estado, o déficit de professores/as com formação superior ainda é bem significativo, especificamente na Educação Infantil, como mostram os dados apresentados no Resumo Técnico do Estado do Amazonas Censo da Educação Básica, do Ministério da Educação, publicado em 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

---

<sup>4</sup> Estratégias 1.18 e 1.19 do PEE/AM. Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015.

**Gráfico 3-**Percentual de escolaridade dos docentes da Educação Infantil do Estado do Amazonas (2019).



Fonte: Elaborado pela autora. Dados extraídos do Resumo Técnico do Estado do Amazonas-Censo da Educação Básica (MEC/INEP).-2019.

Em se tratando da política pública de inclusão das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, uma estratégia foi contemplada na Lei do Plano Estadual de Educação do Amazonas, proposta defendida pelos movimentos sociais, ativistas das causas da infância e dos referidos grupos que defendem o imediato cumprimento do atendimento a esses seguimentos sociais.

Planejar, a partir do 1º ano de vigência deste PEE/AM, o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, e outros povos ou comunidades itinerantes na Educação Infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia, a partir de três anos da vigência deste PEE/AM. (PEE/AM, 2015)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Estratégias 1.10 do PEE/AM. Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015.

Esta estratégia impulsiona refletir para a necessidade urgente de atendimento a essas populações excluídas historicamente e de responder às injustiças, evidenciando o descaso generalizado com aqueles/as que mais necessitam. Ainda em relação às especificidades do atendimento aos seguimentos negligenciados pelas políticas públicas de estado, a meta a seguir referenda um público que vem protagonizando lutas inclusivas.

Priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica (PEE/AM, 2015)<sup>6</sup>.

Nessa perspectiva, Lemos (2019) evidencia que a implementação das políticas públicas inclusivas, especialmente na Educação Infantil, se torna ineficaz quando há um ínfimo investimento em educação, devido ao desinteresse governamental que as pessoas adquiram conhecimento, corrupção tanto moral quanto financeira, e as disparidades sociais, agravadas pelos efeitos do sistema capitalista. Impactos esses que reduzem os conceitos de inclusão e exclusão a meras invenções constituídas no jogo político de um Estado que obedece mansamente às regras de uma concepção neoliberal.

Nesse sentido, alguns aspectos devem ser considerados para o cumprimento das metas e estratégias dos planos de educação vigentes no país. Embora o objetivo seja no sentido do alcance das metas, sabe-se que a realidade exige algumas adaptações, sejam estruturais ou na aplicabilidade dos recursos financeiros e mudanças no que se refere à efetividade das etapas de implantação das políticas públicas iniciadas e em andamento.

Outro aspecto importante, conforme ressaltado por Lemos (2019), é examinar a eficácia do monitoramento e da fiscalização

---

<sup>6</sup> Estratégias 1.11 do PEE/AM. Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015.

das medidas previstas nos respectivos Planos de Educação. Essa análise constante é fundamental para avaliar e reformular continuamente as políticas públicas estaduais, que servem como referência para sua revisão e reelaboração.

### **Considerações Finais**

Assim, próximo de encerrar o prazo de vigência dos planos de educação, a implementação das estratégias do PEE/AM, no caso deste estudo, referente a Educação Infantil, não se consolidaram nas questões quantitativas, que diz respeito ao atendimento percentual das metas. Dessa forma, quando se analisa a questão da qualidade do atendimento nos espaços de Educação Infantil, o descompasso se apresenta ainda maior, descumprindo desta forma o que a legislação preconiza acerca das especificidades dessa etapa de escolaridade e em especial as características das infâncias amazônicas.

Desta feita, observa-se que o PEE/AM e o PNE foram praticamente letra de “lei morta”, pelos descasos políticos com os investimentos em educação, e a ausência de respeito às populações infantis, principalmente pelo aumento da pobreza e do esquecimento das populações mais carentes, sendo as crianças as mais atingidas com as diversas negligências geradas pelos governos e pelos ideais neoliberais.

Constata-se que desde a Constituição Federal de 1988, o direito das crianças pequenas à educação é garantido nos textos legais, mas efetivamente não se consolida na prática e as crianças perdem a oportunidade de acesso ao que lhe é de direito e, principalmente, a possibilidade de convivência em espaço escolar. É indiscutível a necessidade do debate e de produção acadêmica e pedagógica que problematizem e evidenciem temas presentes nas sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, há desafios persistentes à medida que o prazo de execução do plano se aproxima do fim. Especialmente em regiões mais vulneráveis e com menor desenvolvimento



socioeconômico, em que a demanda por creches e pré-escolas continua superando a oferta disponível. Desta feita, a avaliação da execução do plano depende da análise de diferentes indicadores e contextos, que podem variar entre estados e municípios. Algumas regiões têm alcançado progressos, enquanto outras enfrentam dificuldades na implementação das metas estabelecidas.

De tal modo, é necessário reconhecer que a efetivação das políticas e metas propostas pelo plano requer esforços contínuos e abrangentes, envolvendo a mobilização de recursos adequados, a capacitação de profissionais da educação, a promoção de parcerias, e o fortalecimento da participação da sociedade civil.

Adicionalmente, a superação desses desafios requer um compromisso renovado de todos os atores envolvidos, incluindo governos, instituições educacionais, famílias e comunidades. Somente por meio de um esforço conjunto e da implementação de ações eficazes será possível garantir o acesso universal, a qualidade e a equidade na educação infantil em todo o país.

## Referências

- AMAZONAS. *Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE/AM 2015-2025*. Lei nº 4,183, de 26 de junho de 2015. Manaus-AM, 2015.
- AMAZONAS. *Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE/AM*. Manaus-AM, 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. *O Plano Municipal de Educação – Caderno de Orientações*. MEC/SASE, 2014.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996. Brasília – DF, 1996.

BRASIL. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014.

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

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Governo Federal. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. *Resolução nº 05/2009*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009.

BRASIL. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2020.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação: uma nova abordagem. Congresso da educação Básica: Qualidade na aprendizagem*, Florianópolis, 2013.

KRAMER, Sonia. *Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente*. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e237202, 2020.

LEMOS, Cátia *et al.* Implementando as políticas públicas educacionais no amazonas: os planos municipais de educação no contexto da inclusão. *Revista Eletrônica de Graduação e Pós-Graduação em Educação*. REJ/UFG. V. 15, nº 02/2019.

ONU. *Convenção sobre os direitos da criança*. Assembleia Geral da ONU. 20 de novembro de 1989.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança*. In: *Primeira Infância no século XXI direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Editora Oeste. Brasil, 2013.



# **Infância, Educação Infantil e neoliberalismo: problematizações acerca da educação domiciliar no Brasil**

Andreza Velho de Lima  
Maria Renata Alonso Mota

## **Introdução**

Este texto apresenta problematizações que estão articuladas com alguns resultados de uma pesquisa<sup>1</sup> que tematiza a educação domiciliar no contexto contemporâneo brasileiro, buscando compreender seus efeitos para a educação das crianças menores de seis anos de idade. Para isso, elencamos discussões com o intuito de problematizar alguns discursos e racionalidades que sustentam a defesa de uma educação domiciliar para a Educação Infantil. Dentre outros aspectos, buscamos argumentar que a educação domiciliar, que está engendrada com a racionalidade neoliberal conservadora, nega às crianças o direito de uma educação escolar, entendida como espaço comum que se organiza por meio do contato com outras culturas e saberes.

Esta discussão é pertinente pois, no contexto atual, e em especial nos últimos anos, os debates referentes à educação domiciliar estão em voga. Muitos já foram os Projetos de Lei protocolados para que essa modalidade de ensino ganhe espaço, contudo, é de extrema relevância que isso possa ser problematizado, visto que o ensino

---

<sup>1</sup> “COLOQUEM UMA COISA NA CABEÇA DE VOCÊS, EDUCAR UMA CRIANÇA É REPETIÇÃO”: Uma problematização acerca da educação domiciliar e suas implicações na Educação Infantil, dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG em 2024, de autoria de Andreza Velho de Lima e tendo como orientadora a profa. dra. Maria Renata Alonso Mota.

domiciliar se alinha às questões de processos de individualização do sujeito e privação da participação do espaço coletivo, plural e democrático que é a escola (Traversini; Lockmann, 2022).

Recentemente, de forma especial entre os anos de 2016 e 2022<sup>2</sup>, acompanhamos o crescente e alarmante aumento das discussões para a normatização do ensino domiciliar acontecer no cenário brasileiro, visto que estávamos vivenciando uma gestão política nacional pautada em uma racionalidade neoliberal conservadora, e estes temas, como a normatização da educação domiciliar, estavam entre as prioridades dos primeiros cem dias de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro<sup>3</sup>.

Consideramos que discutir a respeito da educação domiciliar se faz necessário, tendo em vista que a sua disseminação vem acontecendo de maneira crescente. Esta situação acarretará em desdobramentos, tanto para as crianças, quanto para a Educação Infantil, que é um bem público, local formal da construção dos saberes dentro de uma diversidade em um espaço único de socialização, de interações múltiplas e de briancadeiras.

Julgamos relevante destacar que há uma relação de imanência das crianças com a escola, visto que ambas estão engendradas nesse processo de existir. Essa relação nos leva a tencionar o pensamento trazendo as seguintes questões: Como podemos pensar nessa relação de imanência tendo o crescente fortalecimento acerca dos discursos

---

<sup>2</sup> Durante estes anos, vivemos no Brasil um período com inúmeros desdobramentos que pautaram a falta de democracia. Em alguns anos deste período tivemos inclusive o que se pode chamar de desgoverno, isso inclui também o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

<sup>3</sup> O período governado por Jair Messias Bolsonaro teve início no dia 1 de janeiro de 2019 e chegou ao fim em 31 de dezembro de 2022. Nestes quatro anos vivenciamos um período de intensas Fakenews, descaso com a população que ficou mais fortemente marcado com a negligência da aquisição das vacinas no período da pandemia, bem como as inúmeras aparições tratando com total banalidade o que vivíamos, disseminação do ódio e do preconceito com a população LGBTQIA+, alterações na legislação que trata dos direitos das pessoas com necessidades específicas, e inúmeros outros comportamentos que foram conduzindo esse “desgoverno”.

que defendem a educação domiciliar? A escola existiria sem as crianças e as infâncias que dela se ocupam? Qual seria o espaço para as interações dessas crianças nesse contexto de vida privada fora do espaço comum oportunizado pela Educação Infantil?

Nos últimos anos, o movimento em prol da educação domiciliar tem crescido, com adeptos promovendo guias, manuais e certificações, frequentemente alinhados a perspectivas conservadoras. Esse movimento representa um ataque à educação pública, instaurando um estado de meritocracia e competição, o que acaba reforçando as desigualdades e enfraquecendo a construção de uma sociedade democrática. Esses efeitos são particularmente preocupantes para o desenvolvimento das crianças e para a Educação Infantil.

À vista disso, para o desenvolvimento das problematizações que apresentamos neste texto, contamos com a análise de publicações de uma conta na rede social da plataforma digital *Instagram*<sup>4</sup>, do perfil “Educação no Lar”<sup>5</sup>, que tem como objetivo, a partir de suas publicações, difundir a educação domiciliar, oferecendo aos seguidores materiais que fundamentam e oferecem subsídios para a realização dessa prática. Também analisamos Apostilas de Educação Domiciliar, que trazem um conjunto de orientações para oito semanas, destinadas às crianças da faixa etária de três a cinco anos, material denominado (pelas suas autoras) de currículo, e abrange propostas que englobam desde a pré-alfabetização até atividades domésticas. Essas apostilas foram

---

<sup>4</sup> O Instagram é uma plataforma digital de rede social gratuita para compartilhamento de fotos e vídeos. Nela, também é possível seguir usuários, curtir, comentar e compartilhar as publicações. Além disso, também dispõe de várias outras funções, como lives, Stories, Reels etc. A utilização desses mecanismos gera “engajamento” e visibilidade para a conta, o que torna determinados perfis mais disponíveis para visualização e consecutivamente seus conteúdos acabam sendo mais acessados e compartilhados.

<sup>5</sup> Atualmente essa conta possui 63,7 mil seguidores.

obtidas através de um seminário promovido pelas mediadoras desse mesmo perfil<sup>6</sup>.

Para subsidiar as discussões, a seguir trazemos uma breve contextualização da governamentalidade como uma grade de análise acerca de uma determinada racionalidade que circunda nossas reflexões.

### **A governamentalidade como grade para a análise da educação domiciliar**

O conceito de governamentalidade, presente no pensamento foucaultiano, emerge como uma das noções mais desafiadoras e complexas elaboradas pelo filósofo. Foucault (2008a) investiga as complexas interações entre as práticas de governo, as formas de subjetividade e as questões éticas. Podemos atribuir dois sentidos ao conceito de governamentalidade desenvolvidos por Foucault. O primeiro sentido, segundo Lockmann (2019),

[...] trata de compreendê-la como uma forma de racionalidade, ou seja, uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo e em uma determinada sociedade (Lockmann, 2019, p. 47).

Para Foucault, a racionalidade está intrinsecamente ligada às estruturas de poder e às formas de como o conhecimento é produzido e disseminado em uma sociedade. Ele argumenta que diferentes épocas e instituições desenvolvem suas próprias formas de racionalidade, moldadas pelos discursos dominantes e pelos

---

<sup>6</sup> Estes materiais analisados constituem elementos oriundos da produção cultural. Nesse contexto, ao realizar a seleção, assumimos a responsabilidade de assegurar que todos os elementos estivessem em domínio público. Isso implica que todas as informações e perfis selecionados são de amplo acesso, não requerendo convites ou senhas para consulta, garantindo assim uma divulgação aberta e acessível a todas as pessoas.

mecanismos de controle social. Destaca, ainda, que a racionalidade não é um conceito universal e neutro, mas algo moldado pelos interesses e relações de poder de uma determinada época. Ele examina como as práticas discursivas, as instituições e os dispositivos de poder estão imbricados com uma racionalidade específica em contextos históricos e sociais particulares.

O segundo sentido atribuído à governamentalidade é abordado em seu curso “Segurança, território e população”, no qual o filósofo traça uma perspectiva importante sobre esse conceito. Nesse curso, o filósofo busca mapear a história das artes de governar, concentrando-se não apenas na noção de governo em si, mas na forma como esses deslocamentos influenciaram a sociedade, especialmente a população. Em vez de abordar diretamente o termo “governo”, Foucault explora as transformações que esses deslocamentos provocaram, destacando assim, as práticas de governar e seu impacto na dinâmica social, com ênfase especial na população. Nesse viés, Lockmann (2019, p. 46) aponta que esse segundo sentido “Trata-se, portanto, de uma história das artes de governar” ou pelas palavras do próprio filósofo “uma história da governamentalidade”.

Lockmann (2019) afirma que o alargamento da noção de governamentalidade possibilita seu uso como um quadro de compreensão fundamental para analisar as técnicas de dominação e as práticas de autodomínio que são praticadas na contemporaneidade.

Essa ampliação conceitual oferece uma estrutura interpretativa valiosa, para que as dinâmicas presentes nas relações de poder e nas estratégias de autocondução sejam observadas na configuração atual da sociedade. Isso se manifesta especialmente nas relações estabelecidas por famílias que optam por educar seus filhos em casa, retirando deles o direito de frequentar o ambiente coletivo e diversificado da escola. Essas práticas estão imersas em uma racionalidade neoliberal, na qual a autonomia individual é valorizada em detrimento do coletivo. Ao escolherem a educação domiciliar, essas famílias exercem uma forma de autocondução que



reflete os princípios desta racionalidade neoliberal. Nesse cenário, a ênfase na liberdade de escolha individual muitas vezes se traduz na retirada do direito das crianças de participarem do ambiente escolar, rico em interações sociais e diversidade. Vasconcelos e Boto (2020) destacam que:

Ao serem educadas apenas na casa, as crianças não serão suficientemente preparadas para ingressar no mundo público e não serão confrontadas com a diversidade social. A família constitui uma totalidade relativamente homogênea; a escola lida necessariamente com a pluralidade. É fundamental frequentar a escola para aprender a reconhecer, a respeitar, e por vezes, a enfrentar aquilo que é diferente (Vasconcelos; Boto, 2020, p. 15).

Cabe destacar que a educação domiciliar proporciona certas maneiras de orientar o comportamento dos indivíduos e das populações, especialmente no contexto desta investigação, que se concentra na população infantil. Nesse sentido, essa abordagem relacionada à governamentalidade se alinha a uma racionalidade determinada.

Neste texto utilizaremos o primeiro sentido atribuído pelo filósofo à governamentalidade, como uma racionalidade que serve como uma grade de visibilidade que auxilia a olhar as práticas de governo de um determinado tempo. Ao considerar a governamentalidade sob essa perspectiva é necessário compreender uma série de eventos ao longo do tempo, especialmente no que diz respeito às políticas voltadas para a Educação Infantil, tendo em vista que tais políticas têm engendrado diferentes verdades, discursos e entendimentos acerca da primeira etapa da Educação Básica.

Para as análises que apresentaremos neste texto interessa-nos a governamentalidade neoliberal. O neoliberalismo, surgido no século XX, é um deslocamento do liberalismo que enfatiza ainda mais a importância do mercado livre e da redução da intervenção estatal na economia. Ele promove políticas como privatização, desregulamentação, cortes de gastos públicos e liberalização do

comércio. O neoliberalismo também reconfigurou as relações entre Estado, mercado e sociedade, promovendo uma governamentalidade baseada em princípios de eficiência, competitividade e individualismo (Foucault, 2008b).

Gadelha (2009) argumenta que o neoliberalismo representa uma reconfiguração do Estado e do mercado, promovendo a desregulamentação econômica e a privatização de serviços públicos. Essa mudança é acompanhada por uma retórica de liberdade individual e de responsabilidade pessoal, que desloca a responsabilidade do Estado para o indivíduo. Assim, a economia já não era mais exclusivamente responsabilidade do Estado, e começou a se concentrar diretamente no comportamento humano, com as diversas atividades econômicas moldando as condutas individuais por meio dessa racionalidade. Acerca disso, Gadelha (2009) completa:

[...] temos duas novidades importantes nesse novo tipo de economia política: em primeiro lugar, observa-se um deslocamento mediante o qual o objeto de análise (e de governo) já não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos, passando a ser propriamente a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos, etc.; em segundo, além de o mercado funcionar como chave de decifração ("princípio de inteligibilidade") do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do "ser" social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e se transformar as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo (Gadelha, 2009, p. 144).

Outra questão pertinente de ser considerada acerca do neoliberalismo é a Teoria do Capital Humano, desenvolvida principalmente por Theodore Schultz, um membro proeminente da Escola de Chicago, e foi uma das contribuições mais influentes desse grupo. Essa teoria propõe que os investimentos em educação,

treinamento e saúde das pessoas são essenciais para aumentar a produtividade e os ganhos econômicos individuais e, por extensão, o desenvolvimento econômico de uma sociedade como um todo (Gadelha, 2009).

No entanto, Foucault (2008b) sugere que a adoção da teoria do Capital Humano pelo neoliberalismo não é apenas uma questão econômica, mas também uma questão de governamentalidade. Em outras palavras, essa teoria não apenas enfatiza os aspectos econômicos do investimento em capital humano, mas também serve como um mecanismo de governo que molda os indivíduos de acordo com as necessidades do mercado.

Essa reconfiguração da teoria do Capital Humano pelo neoliberalismo pode ser vista como parte de um processo mais amplo de transformação das relações sociais e econômicas, em que o Estado assume um papel mais limitado na regulação da economia, e os indivíduos são incentivados a se verem como "empresários de si mesmos", responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso no mercado (Foucault, 2008b).

Assim, ao adotar e promover a teoria do Capital Humano, o neoliberalismo promove uma determinada visão econômica e uma forma específica de subjetividade e governo, em que os indivíduos são incentivados a maximizar seu próprio valor econômico a partir de investimentos em si mesmos. Isso, por sua vez, reforça a lógica de mercado e a desregulamentação econômica, que são características centrais no neoliberalismo.

Para tanto, e utilizando das palavras de Gallo (2019), refletimos em "Como pensar a governamentalidade que está sendo operada no Brasil contemporâneo?" (Gallo, 2019, p 336). Segundo Gallo (2019), a partir da metade da década de 1980, com o processo de redemocratização, passamos a viver no Brasil uma governamentalidade democrática, "na qual a cidadania é apresentada como o princípio fundamental. Em decorrência, toda a produção no campo biopolítico das políticas públicas de educação, desde a década de 1990, apresentam as marcas de suas engrenagens" (Gallo, 2019, p.336).

Porém, de 2016 a 2022, vivemos no Brasil um período com inúmeros desdobramentos que pautaram a falta de democracia. Em alguns anos desse período tivemos inclusive o que se pode chamar de desgoverno, que inclui também o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Dentre todos esses acontecimentos, observou-se uma governamentalidade caracterizada por uma abordagem neoliberal conservadora. Essa forma de governamentalidade refere-se a uma fusão de elementos do neoliberalismo com princípios conservadores dentro do contexto político. O neoliberalismo, enquanto paradigma econômico, enfatiza a importância da livre iniciativa, desregulamentação e minimização da intervenção estatal na economia. Por outro lado, o conservadorismo, como perspectiva política e social, valoriza tradições, autoridade e ordem social (Candioto, 2010).

Ainda que no final de 2022 tenhamos passado por um processo eleitoral democrático, resultando na eleição de um novo governante, que se opõe à maneira de governar vivenciada nos anos de 2019 a 2022, atualmente ainda sentimos os resquícios desse período, inclusive contando com uma bancada parlamentar predominantemente de extrema direita.

Nesse contexto, por meio de intensos jogos de poder, a retomada dos princípios democráticos encontra-se em disputa com princípios conservadores, que podem ser observados operando com políticas que promoveram a redução do papel do Estado na economia, favorecendo a iniciativa privada e a competição. Ao mesmo tempo, ela pode abraçar valores conservadores, buscando preservar estruturas sociais tradicionais, como a família e as instituições culturais. Essa abordagem muitas vezes se reflete em medidas que enfatizam a responsabilidade individual promovendo assim a meritocracia. Contudo, também podem gerar desafios, como acentuar desigualdades sociais e restringir o acesso a recursos para grupos marginalizados.

Essa governamentalidade é percebida nos movimentos das famílias que defendem a educação domiciliar, uma vez que, segundo Lockmann, “[...] está pautada no princípio da liberdade

individual dos sujeitos, ela desenvolve um processo de responsabilização desses mesmos sujeitos, privatizando assim, o gerenciamento dos riscos, os quais são compreendidos como resultados de uma escolha individual” (Lockmann, 2020, p. 11). A autora ainda ressalta que a educação domiciliar não nega o direito das crianças e sim o reconfigura como o resultado de uma escolha individual de cada família.

Desta forma, é importante destacar a escola como um ambiente de convivência plural e democrática, no qual a diversidade se encontra e os indivíduos se constituem como sujeitos por meio dos processos de subjetivação vivenciados nesse espaço. Segundo (Lockmann), “é preciso pensá-la como tempo e espaço “inapropriável”. Como tempo e espaço que não pode ser apropriado ou reproduzido em outros lugares, como em casa ou pela instituição familiar” (Lockmann, 2020, p. 14, grifos das autoras). Dito isto, para compor a discussão, a seguir trazemos alguns apontamentos acerca da educação domiciliar.

### **A educação domiciliar no contexto brasileiro contemporâneo**

No Brasil, a educação domiciliar não conta com respaldo legal para sua realização. Segundo dados da Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED), em 2018, aproximadamente 7,5 mil famílias estavam envolvidas no ensino domiciliar no Brasil, abrangendo cerca de 15 mil estudantes com idades entre quatro e dezessete anos. Esse número representa aproximadamente 0,03% do total de estudantes matriculados no país. A ANED é uma associação sem fins lucrativos, que foi criada em 2010, por um grupo de famílias, e tem como finalidade apoiar as famílias que desejam educar seus filhos fora da escola. Essa associação possui farta representatividade junto às famílias e a outras instâncias e esferas da sociedade como destacam Araujo e Leite (2020):

[...] a ANED não possui apenas uma frente de atuação. Diante do seu protagonismo, passou a atuar mais fortemente junto aos Poderes

Executivo e Legislativo, tendo em vista que o julgado do STF apresentou, como direção final, a produção de uma legislação específica que regulamentasse a matéria. Nesse sentido, núcleos regionais da Associação foram sendo fortalecidos de modo a tornar visível a demanda das famílias, assim como os resultados que estas vêm conquistando com a educação domiciliar de seus filhos (Araujo; Leite, 2020, p. 7).

Nos anos de 2019 a 2022, com o advento da pandemia, e como parcela de um projeto neoliberal de reformas, as publicações de matérias que tematizaram a educação domiciliar no Brasil começam a ser crescentes. Contudo, apesar de ter ganhado maior visibilidade nesse contexto, essa temática não é algo novo, já vem sendo discutida e defendida no Brasil desde 1994, por meio de diferentes projetos de lei que foram protocolados na Câmara dos Deputados.

A maioria dos projetos cujo tema é educação domiciliar foi elaborada por membros de partidos liberais, como o Partido Liberal (PL) e o Partido Social Liberal (PSL). Um exemplo disso é o PL nº 3.179/2012 (BRASIL, 2012), que teve como autor o deputado federal Lincoln Portela, que também é pastor e presidente da Igreja Batista Solidária, uma igreja neopentecostal. Esses projetos visam regularizar a educação domiciliar, tratando a escolha do local de educação como um direito. O viés conservador é evidente, como é possível perceber quando no PL 5852/2019 o Deputado Pastor Eurico discorre que:

Nosso mandato sempre foi e sempre será em defesa da família! Sempre! Por essa razão, resolvemos apresentar um projeto de lei para garantir que as famílias possam escolher a melhor forma e local de educar seus filhos, tendo em vista a possibilidade de contratação de tutores autônomos para a educação básica (Brasil, 2019, n.p.).

Essas redações se ocupam dessa linha conservadora, pois as famílias que as defendem e recorrem pela regularização de tal “modalidade” de ensino buscam uma formação que se distancie

das que são ofertadas pelas escolas, sejam por questões filosóficas, contextuais, especiais ou religiosas.

Vinagre e Tótor (2022) fazem uma reflexão bastante significativa acerca dos projetos de lei, comentando a respeito de como foram se modificando, e acentuam a atenção para o PL no período 2401/2019 (Brasil, 2019). O PL apresenta a maneira como aconteceria o monitoramento e acompanhamento das famílias que optassem pela educação domiciliar, a partir de um cadastro virtual por meio de uma plataforma virtual do Ministério da Educação (MEC), em que cada família deveria incluir seus planos de ensino referentes a cada ano letivo. Desta forma, o acompanhamento da aprendizagem poderia acontecer de maneira remota. Quanto a esse aspecto, as autoras complementam:

Tal pressuposto prescinde tanto da contratação e formação de uma equipe de profissionais necessária, como conselheiros tutelares para a realização desse acompanhamento, quanto individualiza o processo educacional, tornando-o responsabilidade não mais do Estado, mas de cada família pelo ensino em casa. Neste aspecto, a forma como acontecerá o acompanhamento das "famílias educadoras" será ainda mais excludente, considerando-se que pressupõe que elas tenham acesso à internet assim como disponibilidade de elaborar um plano pedagógico individual para seus filhos (Vinagre; Tótor, 2022, p. 800).

Desta forma, podemos perceber que o que está em jogo não é de fato o lugar no qual as crianças serão educadas, e sim de qual maneira as famílias poderão interferir na liberdade desses sujeitos de estarem em um espaço coletivo, com acesso à diversidade social e cultural, abrindo uma brecha ainda maior para que se reforcem os discursos de ódio e exclusão. A seguir, tecemos alguns dos recortes das análises produzidas no estudo.

## **Os discursos que circulam na defesa do movimento da educação domiciliar no Brasil: um ataque à Educação Infantil como espaço comum de acesso a diferentes culturas e experiências coletivas**

Nesta seção, abordaremos alguns discursos que circulam na defesa da educação domiciliar no Brasil, dando ênfase ao discurso religioso. Com este intuito, trazemos alguns excertos da conta no Instagram “Educação no Lar” e das apostilas disponibilizadas a partir de um congresso organizado pelos mediadores dessa conta para educação de crianças menores de seis anos de idade. Esses materiais oferecem uma perspectiva mais prática e aplicada à educação domiciliar, destacando-se pelo foco na Educação Infantil.

A análise desses recursos permitiu observar e problematizar questões relacionadas à Educação Infantil, especialmente no que diz respeito aos potenciais desdobramentos advindos da disseminação dessas informações e modelos de manuais. Foi possível identificar elementos que levantam preocupações quanto ao enfraquecimento da Educação Infantil, uma vez que a prática da educação domiciliar carrega consigo aspectos que podem comprometer esse segmento educacional. Dentre esses aspectos, destaca-se o distanciamento do caráter coletivo da escola e a regulação da liberdade, que serão devidamente problematizados ao longo deste texto.

Tivemos acesso à conta do Instagram e às apostilas pelo site da ANED, no item parceiros, por meio de links que encaminham o usuário a estes outros sites ou contas de grupos e pessoas que difundem, comercializam e defendem a educação domiciliar. Por meio desses links, chegamos à conta no Instagram, nomeada “Educação no Lar”, que é administrada por dois casais de amigos, membros da mesma instituição religiosa, que buscam, a partir das publicações de sua conta, “difundir o conhecimento de uma verdadeira educação cristã, que vai gerar frutos em todas as outras



áreas da vida humana”<sup>7</sup>. Nessa conta é possível encontrar recursos materiais que orientam uma educação aplicada pelos pais e abrange a faixa etária que vai desde os bebês.

A partir desse perfil, foi possível observar que as administradoras da conta promovem com frequência congressos que tematizam a educação na etapa da Educação Infantil, dentre eles o 5º Congresso Educação no Lar: Como saber o que é importante ensinar na pré- escola? Esse Congresso aconteceu com Lives ao vivo no Youtube, e, ao final, foi disponibilizada uma amostra de materiais que compõem o Currículo comercializado pelas administradoras e organizadoras da conta e do congresso, Mariane Bessa e Arielle Pedrosa, ambas praticantes da educação domiciliar.

Esse material é composto por três apostilas, que trazem um conjunto de orientações diárias a serem seguidas pela família. Cada uma delas se refere a uma faixa etária e tem sua organização a partir de um cronograma com as seguintes nomenclaturas: exercício religioso, história/geografia/artes, pré-alfabetização, natureza, música, cidadania e virtudes, obediência e psicomotricidade, literatura e poesia, atividade doméstica e lição de objeto e matemática.

Nesse material, consta uma descrição dos objetivos das nomenclaturas e de que maneira devem ser realizadas com as crianças. Além disso, o material também apresenta um item de informações extras que direcionam e orientam as famílias a respeito das roupas adequadas que as crianças devem vestir, a utilização de um caderno de registro para que a família faça as anotações das observações acerca das atividades realizadas com as crianças, como se deve ouvir música com os filhos, como ler para os filhos e apontamentos da maneira adequada de ensinar matemática.

No que diz respeito à destinação das apostilas, cabe ressaltar que a primeira apostila é a ANO 1, e dirigida à faixa etária de

---

<sup>7</sup>Fragmento retirado do perfil Educação no Lar, disponível em: <https://www.instagram.com/educacaonolar/?igsh=amtpc3FsNnQzeGs0>

crianças de três e quatro anos, a segunda é a ANO 2A, destinada para crianças com quatro anos e, por fim, a terceira, ANO 3<sup>a</sup>, que é destinada aos cinco anos. Ao verificarmos esse conjunto de apostilas, que, pela sua denominação, tem a intencionalidade de se configurar como um currículo para as crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil, vários aspectos chamam a atenção. Neste texto, destacaremos o discurso religioso, que é uma forte ênfase, atravessando todo o material disponibilizado. Isso já fica evidente no prefácio do material disponibilizado pelas organizadoras, conforme apresentamos nos fragmentos<sup>8</sup> a seguir.

*“Entretanto, para muito além de promover o desenvolvimento adequado da criança, este currículo entra em cena com um objetivo principal profundamente espiritual”*

*“Acima de tudo, nosso desejo é que pais cristãos possam encontrar nele uma ferramenta de auxílio para educar filhos debaixo do entendimento de que todas as áreas de nossas vidas devem estar submissas ao governo do Rei Jesus e de que a vida inteira deve ser vivida para o louvor de Sua Glória.”*

*“Por tanto, ainda que as atividades tenham sido propostas tendo o desenvolvimento da pequena criança em vista, elas devem ser realizadas enquanto momentos em família em busca do conhecimento de Cristo e a serviço Dele.”*

Um dos argumentos mais utilizados pelas famílias é que desejam que seus filhos tenham uma educação voltada aos seus princípios religiosos. Com isso, a percepção de que a escola representa um perigo está profundamente enraizada em diversas questões. Para muitos defensores da educação domiciliar, a escola é vista como um ambiente potencialmente negativo, no qual seus valores e crenças familiares podem ser questionados ou até mesmo suprimidos. Essas famílias muitas vezes temem que os sistemas

---

<sup>8</sup> Os fragmentos apresentados foram retirados das apostilas elaboradas pelas organizadoras e administradoras do perfil Educação no Lar, Mariane Bessa e Ariele Pedrosa.

educacionais formais possam influenciar seus filhos, de maneira que vão contra suas convicções religiosas, culturais ou morais.

Nesse sentido, a escolha pela educação domiciliar muitas vezes está ligada à busca por um maior controle do ambiente de aprendizado dos/as filhos/as, com a intenção de preservar suas crenças e valores familiares e religiosos. No entanto, essa abordagem também pode ser vista como limitadora, pois pode privar as crianças de experiências sociais importantes e diversificadas que são oferecidas no ambiente escolar:

Educar à direita é se comprometer com a valorização do conteúdo técnico em detrimento de processos de socialização e de tolerância, sendo um mecanismo poderoso para o isolamento do indivíduo e para a naturalização da competição. A indiferença com os destinos da coletividade passa, assim, da política neoliberal e efetiva-se em pleitos fundamentalistas e neoconservadores, uma vez que a religião orientadora da onda conservadora é o fetiche do capital, seu metabolismo e sua valorização (Albuquerque; Zanardi, 2021, p. 19).

Além disso, a ideia de que a educação domiciliar conduz os filhos ao "senhor", seja ele entendido como um líder religioso, figura paterna autoritária ou qualquer outra forma de autoridade, está intrinsecamente ligada aos processos de governamentalidade e subjetivação. A educação domiciliar muitas vezes ocorre em um contexto altamente controlado pelos familiares ou tutores, o que pode resultar na internalização de ideias e valores específicos que são transmitidos de forma direta e sem questionamento.

Isso pode ser visto como uma forma de governo, em que o poder é exercido nos indivíduos para moldar suas condutas e subjetividades de acordo com determinados padrões ou ideologias. A educação domiciliar, nesse sentido, pode ser considerada uma ferramenta pela qual os familiares buscam não apenas transmitir conhecimento, mas também controlar e influenciar o desenvolvimento moral, social e cultural de seus filhos, de acordo com suas próprias visões de mundo.

Assim, apontamos que nos materiais analisados foi possível perceber uma desconstrução da escola como um espaço comum, a banalização da potência que a escola oferece na construção dos sujeitos, bem como uma desprofissionalização do/a professor/a juntamente com uma ideia de educação personalizada, em que se tem a liberdade de ensinar o que julgar ser importante. Para tanto, apresentamos o seguinte fragmento, retirado do site da ANED:

*O que leva os pais a optarem pela educação domiciliar? A maioria dos pais retira os filhos da escola pelo desejo de oferecer aos filhos uma educação personalizada possa explorar o potencial, os dons e os talentos de cada criança ou adolescente. Essa personalização costuma revelar-se tão eficaz que 2 horas de atividades por dia equivalem a mais de 5 horas na escola. (Pergunta retirada do site da ANED, disponível em: <https://aned.org.br/perguntas-e-respostas>).*

A partir desse fragmento, é possível percebermos uma acentuada banalização do espaço da escola reduzindo-a primeiramente a um tempo cronológico, quando fala do tempo que a criança fica nela, e como se na escola só fosse possível aprender conhecimentos intelectuais. Desta forma, ao reduzir a escola apenas a um ambiente de aprendizado intelectual, fica negligenciada a sua rica função no desenvolvimento integral das crianças. Por meio das interações com colegas, professoras/es e demais profissionais da escola, as crianças aprendem a compartilhar, a resolver conflitos, a expressar suas emoções e a viver experiências significativas, que oportunizarão a ampliação de seus repertórios culturais, artísticos, cognitivos, fundamentais para sua jornada de aprendizado. A escola, especialmente na Educação Infantil, é um espaço privilegiado, no qual as crianças exploram, descobrem e constroem seu conhecimento de forma integral, valorizando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais de maneira indissociável.

Diante disso, é importante destacar que a racionalidade que circunda esses movimentos de defesa de uma educação domiciliar

se articula a uma racionalidade neoliberal, que, por sua vez, está conectada a princípios que se alinham a uma vertente conservadora. Nesse sentido, o discurso pela defesa da educação domiciliar aponta que, quanto mais longe as crianças e os/as adolescentes puderem estar de locais que não ofereçam o contato com diferentes crenças, raças e valores, melhor. Desta forma, seria possível compreender a escolarização doméstica como uma estratégia de governmentação da infância impulsionada por uma governamentalidade simultaneamente neoliberal e conservadora.

### **A Educação Infantil como espaço comum: formas de resistência ao discurso em defesa da educação domiciliar**

Como apontamos até aqui, podemos perceber o quanto o discurso em defesa da educação domiciliar foi se fortalecendo no Brasil, em especial durante o período do governo de Jair Bolsonaro. No entanto, há que se considerar que seja necessário pensar em estratégias de resistência a essa faceta neoliberal conservadora, que gera formas de vida marcadas por práticas de exclusão, individualização e responsabilização dos sujeitos. Formas de vida que afetam as crianças e a Educação Infantil. Segundo Dardot e Laval (2017), uma alternativa a essa racionalidade poderia ser encontrada nos princípios políticos do comum.

Para Dardot e Laval (2017), o comum significa, antes de tudo, "o governo dos homens, das instituições e das regras que eles adotam para organizar suas relações. Portanto, tem raízes na tradição política da democracia, em especial na experiência grega" (Dardot; Laval, 2017, p. 485). Acerca disso, os autores franceses ainda discorrem acerca de um único mundo humano desejável, sendo "o que se funda explicita e conscientemente no agir comum, fonte dos direitos e das obrigações, intimamente ligado ao que, desde os gregos, denominamos de justiça e amizade" (Dardot; Laval, 2017, p. 485).

Para Dardot e Laval (2017), a privatização da conduta significaria transformar direitos universais, como a educação, em

escolhas individuais, e responsabilizar os indivíduos por essas escolhas. Este processo pode ser exemplificado pela escolarização doméstica, em que a educação deixa de ser um direito universal e se torna uma escolha individual: decidir se os filhos serão educados em casa ou na escola.

Para tanto, seria possível utilizarmos esse conceito para pensar na escola como um espaço público e comum, no qual o compartilhamento de conhecimento e experiências não pode ser replicado em outros lugares. Isso reforça nosso argumento em defesa da escola e de suas especificidades e potencialidades no processo educativo.

Outro aspecto do conceito de comum que nos permite associá-lo diretamente à escola refere-se à norma da "inapropriabilidade", ou seja, como o comum não pode ser apropriado como uma coisa, seja material ou imaterial (ideias, informações). De acordo com Dardot e Laval (2017), "inapropriável" não é aquilo do qual ninguém pode se apropriar, isto é, aquilo cuja apropriação é impossível, mas sim aquilo do qual ninguém deve se apropriar, isto é, aquilo cuja apropriação não é permitida porque deve ser reservado ao uso comum. Ao usar o conceito de comum para pensar a educação, parece ser possível sustentar o argumento de que a escola é esse espaço inapropriável, um espaço público e comum.

Nesse sentido, termo "inapropriável" refere-se à ideia de que algo não pode ser apropriado por uma pessoa ou entidade específica, seja material ou imaterial. No contexto da escola e da educação, isso implica que certos elementos, como o conhecimento construído no coletivo, recursos educacionais, espaços físicos, devem ser considerados comuns e, portanto, não devem ser apropriados por indivíduos ou grupos para benefício exclusivo deles próprios.

Quando se argumenta que a escola é um espaço inapropriável, está se destacando que ela é um ambiente público e comum, no qual o acesso ao conhecimento e à educação deve ser garantido a todos, sem exclusão. Isso implica que a educação não deve ser vista como

uma mercadoria sujeita a interesses privados, mas como um bem que pertence a todos/as e deve ser compartilhado de forma equitativa.

Portanto, a ideia de inapropriabilidade na educação sustenta que o conhecimento, os recursos educacionais e os espaços escolares devem ser preservados como bens comuns, disponíveis para o benefício de toda a comunidade educacional, e no caso específico do tema que abordamos neste texto, das crianças. Isso significa que a escola não deve ser controlada ou dominada por interesses particulares, como instituições privadas ou indivíduos privilegiados, mas protegida como patrimônio público, acessível a todos/as e utilizada para promover o bem-estar coletivo e o desenvolvimento individual e social, com acesso a diferentes interações, crenças, culturas, experiências e saberes.

## Referências

ALBUQUERQUE, Shahla Cardoso de; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Educando à direita e as políticas educacionais neoliberais, conservadoras e fundamentalistas*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1406-1431, out./dez. 2021 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1406-1431>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ARAÚJO, Stephane Silva de.; LEITE, Maria Cecília Lorea. A defesa pela “liberdade de escolha” fortalecendo uma rede empresarial: o homeschooling brasileiro. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.14819.039. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14819>. Acesso em: 21 ago. 2024.

CANDIOTO, Cesar *A governamentalidade política no pensamento de Foucault* Filosofia Unisinos11(1):33-43, jan/abr 2010. Doi: 10.4013/fsu.2010.111.03. Disponível em Vista do A gover

namentalidade política no pensamento de Foucault (unisin.br). Acesso em: 21 ago. 2024.

DARDOT, Pierre; Laval, Christian. *Comum: Ensaio sobre a revolução no século XXI*. Boitempo, 2020.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica. Curso no Collège de France (1978- 79)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Educação: Experiência e Sentido).

GALLO, Silvio. “O pequeno Cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo de (org). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Estudos Foucaultianos). p. 329-343.

LIMA, Andreza Velho de. “COLOQUEM UMA COISA NA CABEÇA DE VOCÊS, EDUCAR UMA CRIANÇA É REPETIÇÃO”: Uma problematização acerca da educação domiciliar no Brasil e suas implicações na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Rio Grande-RS (2024).

LOCKMANN, Kamila. *Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 351 p. (Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridade)

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–18, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15408.061. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15408>. Acesso em: 21 ago. 2024.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salette. Problematização da escolarização doméstica: uma defesa da escola pública enquanto espaço comum e democrático. *Revista Pro-Posições* Campinas, SP, Nº 33- 2022. Disponível em: SciELO - Brasil -



Problematização da escolarização doméstica: uma defesa da escola pública enquanto espaço comum e democrático Problematização da escolarização doméstica: uma defesa da escola pública enquanto espaço comum e democrático. Acesso em: 21 ago. 2024.

VINAGRE, Talita A.; TÓTORA, Silvana Maria C. A regulamentação do Ensino Domiciliar (homeschooling) no Brasil e a racionalidade neoliberal. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 794–809, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n2a2022-65398. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducacao-politicas/article/view/65398>. Acesso em: 21 ago. 2024.

# **Livros didáticos na Educação Infantil: estratégias de governo da infância no contexto contemporâneo**

Aliciane Hartwig Zarnott  
Maria Renata Alonso Mota  
Ana do Carmo Goulart Gonçalves

## **Introdução**

Muitas políticas educacionais voltadas às infâncias vêm sendo delineadas na contemporaneidade, sendo o PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático uma delas. À vista disso, nesta escrita, objetivamos discorrer a respeito as estratégias de governo da infância no contexto contemporâneo, a partir do uso dos livros didáticos na etapa da Educação Infantil.<sup>1</sup>

O PNLD, assim como outros programas educacionais, foi se delineando ao longo dos anos. Borges e Garcia (2019) afirmam que o Decreto nº 1.006, de 1938, fez pela primeira vez referência “à educação pré-primária (crianças menores de 7 anos)” (Borges; Garcia, 2019, p. 06). Os livros destinados à educação pré-primária eram as cartilhas, os de leitura e os de caligrafia. Realizando um paralelo com o contexto contemporâneo que vivemos na Educação Infantil, podemos refletir que “quase oito décadas depois retomase a iniciativa da utilização de Livros Didáticos na educação de crianças pequenas” (Borges; Garcia, 2019, p. 06).

---

<sup>1</sup> As reflexões aqui tecidas estão articuladas com a pesquisa intitulada *Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD: Uma reflexão sobre as concepções de infância, Educação Infantil e alguns efeitos na Regulação da docência*, autoria de Aliciane Hartwig Zarnott, sob orientação da Professora Dra. Maria Renata Alonso Mota e coorientação da Professora Dra. Ana do Carmo Goulart Gonçalves. Dissertação defendida em abril do ano de 2024, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - RS.

Atualmente configura-se como um programa de esfera nacional, respaldado pelo Decreto Nº 9.099, do ano de 2017. Neste decreto, estão dispostos os objetivos propostos para tal, dentre eles destacamos: "aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação; garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica" (Brasil, Decreto 9.099 de 2017).

Cabe salientar, ainda, que é a partir deste Decreto que o PNLD<sup>2</sup> tem como um de seus objetivos fazer implementar a obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, um documento também publicado no ano de 2017. O programa organiza-se por intermédio de editais, tendo a especificação à qual etapa da Educação Básica se destina.

Nesse sentido, explicamos que nossas reflexões neste texto estão respaldadas pelo Edital de Convocação Nº 02/2020 –CGPLI, elaborado com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Decreto nº 9.099/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, na Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, no Decreto nº 9.765/2019[1], que institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA, e na Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Não colocaremos o Edital como ponto originário para a consolidação dos Livros Didáticos na Educação Infantil, pois partiu de uma série de acontecimentos (sociais,

---

<sup>2</sup> Com a edição do Decreto Nº 9.099, de 18/07/2017, os Programas do Livro foram unificados. Assim, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Fonte: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2022\\_didatico/pnld\\_2022\\_escolha](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_didatico/pnld_2022_escolha). Acesso em: 20 jun. 2024.

políticos, históricos e econômicos) que geraram condições de possibilidades para que fosse construído, sendo fruto de disputas, saberes elaborados e disseminados a partir de discursos, produzindo verdades. Nesse sentido, quando pensamos no contexto escolar destacamos que:

[...] a escola serve sempre a um discurso dominante, discurso este colocado em circulação por meio das políticas, orientações pedagógicas, entre outros. A forma como tais discursos são apropriados e subjetivados geram efeitos na produção dos sujeitos da educação (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021, p.06).

Assim, a escola também carrega consigo discursos que são interpelados pelas políticas, programas, normativas e outros que acabam sendo colocados em prática através de seus currículos, gerando efeitos nas práticas pedagógicas das/os professoras/es e incidindo no cotidiano com as crianças da Educação Infantil. Bujes (2002) compreende que

[...] estes discursos ou narrativas, ao definirem um certo modo “o que é ser criança”, não apenas orientam “políticas de identidade” para os sujeitos infantis, mas acabam por possibilitar entendimentos particulares sobre como se delineiam as relações de força na sociedade, as relações de poder – eficazes, mais invisíveis – que moldam certos modos de ser criança, de viver essa idade e de nela “descobrir o mundo” (Bujes, 2002, p.20).

Mota e Silva (2022) afirmam que a partir do momento em que as crianças passaram a ser percebidas por suas individualidades, especificidades e diferenças em relação aos/às adultos/as, “elas também passaram a ser o foco de conhecimento, de forma a melhor conduzir suas condutas, alvo de governmentação, para usar a expressão de Foucault” (Mota; Silva, 2022, p. 174).

Por isso, na direção do que aponta Michel Foucault, compreendemos o governmentação como um conjunto de ações que tem como objetivo governar a população a partir de estratégias e

práticas que se exercem sobre os sujeitos ou sobre si mesmo. Segundo Bujes (2002), o “governo como nos diz Foucault seria uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis. O modo como o poder se exerce e é exercido para administrar a conduta” (Bujes, 2002, p.78).

Neste texto, apresentamos a governamentalidade como uma forma de perceber as diferentes racionalidades que perpassam um determinado tempo histórico e político. Recorrer ao conceito de governamentalidade no campo educacional, segundo Bujes (2019), é importante para entender e refletir como vão se engendrando as “articulações entre o Estado e as instituições de cunho educativo” (Bujes, 2019, p. 270). Compreendemos o PNLD como uma importante política pública que, em consonância com outros discursos, atravessam, diríamos, perpassam a primeira etapa da Educação, e em uma circularidade imanente produzem sujeitos infantis, consoantes à racionalidade neoliberal. Assim, a partir de relações entre saber e poder, são utilizadas técnicas de governo que visam à condução das condutas, de modo que o sujeito capturado possa ser governado, sobretudo na escola, que parece ser o *locus* privilegiado.

### **A BNCC como fio condutor das políticas curriculares para a Educação Infantil**

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que foi aprovada em 2017, é um documento normativo de referência nacional para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas no âmbito da Educação Básica, porém, no que diz respeito à Educação Infantil, esta discussão entra em cena a partir do que foi estabelecido na Lei nº 12.796/2013.

Assim, ainda que não fosse um consenso na área, em 2015 iniciou-se o processo de discussão e elaboração da BNCC, e o MEC estabeleceu uma comissão de consultores para esse fim. Mas, em 2016, em pleno processo de produção da BNCC, ocorreu o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, provocando profundas

mudanças em sua produção. Naquele contexto, especialistas ligados a fundações empresariais ganharam maior centralidade na produção da versão final da BNCC.

Com isso, queremos destacar que, se a lógica neoliberal já estava presente desde o início da proposição da BNCC, se radicaliza, ganhando um acento conservador na versão que foi aprovada em 2017, ocasionando novos rumos para o seu processo de construção, e para as concepções e sentidos que nela passaram a circular. Inclusive, no caso específico da Educação Infantil, mostrando dissonância com as DCNEI (Brasil, 2009).

Essas mudanças e dissonâncias podem ser percebidas, por exemplo, nas supressões acerca das concepções de Educação Infantil, que aparecem de forma aligeirada no texto final; na retirada da seção que abordava o currículo na Educação Infantil; na supressão da seção que explicitava a compreensão acerca dos campos de experiência; na ausência da palavra bebê, que só aparece uma vez na parte em que o texto aborda as concepções e depois nos objetivos de aprendizagens; na retirada de quase todas as expressões que fizessem referência às diferenças existentes entre as pessoas e os contextos culturais, como por exemplo, os contextos urbanos e rurais ou do campo (Mota, 2019). Tais supressões não se configuram como ajustes ao texto, mas como mudança política e conceitual nas concepções que servem de embasamento para a etapa da Educação Infantil.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito às competências e habilidades, que passam a ser um dos eixos que perpassa toda a BNCC. No tocante à Educação Infantil, as competências e habilidades devem ser desenvolvidas pela criança por meio dos objetos de aprendizagem e desenvolvimento, e dos cinco campos de experiência apresentados no documento. Ressaltamos que:

Esse modelo de base é, em verdade, o rosto do cidadão do mundo, ou o rosto que as forças dominantes econômicas, políticas e sociais almejam. Assim, esse rosto buscado toma como parâmetro o quadrilátero aprendizagem-competência-qualificação profissional-

empregabilidade, sendo a aprendizagem convertida em competências que visam, nessa perspectiva, à obtenção de qualificações para garantir a empregabilidade máxima e, num círculo viciado e vicioso, é transformado/transportado para itens de aferição de “desempenho” em avaliações de larga escala (Carvalho; Silva; Delboni, 2017, p. 484).

Essa perspectiva pautada nas competências e habilidades que perpassa a BNCC tem sido o fio condutor das políticas públicas curriculares para a Educação Infantil. Percebemos isso, por exemplo, nos Livros Didáticos que foram aprovados pelo PNLD e que circulam em muitas escolas de Educação Infantil de diferentes municípios brasileiros.

Neste texto, trazemos como exemplo uma das obras selecionadas<sup>3</sup> para a etapa da pré-escola instituída pelo programa. Analisando tais livros didáticos, verificamos a BNCC sendo balizadora de todo o contexto das práticas expressas em suas páginas, tanto na parte teórica como na parte prática.

Como primeira informação, pontuamos que o próprio site da Editora Moderna, ao apresentar os Livros Didáticos, sinaliza que as obras “oferecem orientações que facilitam o trabalho do professor, permitindo que ele relacione as atividades propostas à BNCC”<sup>4</sup>. Elencamos, também, um fragmento da parte teórica dos Livros, no qual aparece uma pequena explicação a respeito da BNCC:

O que traz uma inovação para a BNCC é que ela descreve um conjunto de competências e habilidades (aprendizagens básicas e essenciais) que todos os estudantes devem desenvolver, favorecendo a igualdade e a equidade, ou seja, ela contribui para que todos

---

<sup>3</sup> Compõe o *corpus analítico* desta pesquisa a obra - Desafios Educação Infantil, pré-escola I, Esta, composta por dois volumes, sendo eles Volumes. I e II. Tais obras podem ser acessadas, de forma livre e completa, no site da Editora Moderna. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/educacao-infantil/pre-escola-1/desafios>. Acesso em: 24 jul. 2024.

<sup>4</sup> Informação retirada do site da Editora Moderna. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/educacao-infantil/pre-escola-1/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

tenham o mesmo direito de acesso às mesmas aprendizagens e, conseqüentemente, possam desenvolver a formação integral. O desafio, no entanto, é transpor didaticamente o currículo e contextualizar as aprendizagens. Nesse sentido, esta coleção vai auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem, visto que foi estruturada considerando as propostas da BNCC, contemplando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destinados às crianças pequenas, envolvidos nos cinco campos de experiências, além dos temas contemporâneos transversais, que contribuem para a formação cidadã e integral (Livro Didático Desafios Educação Infantil, Manual do Professor, Pré-escola I, Volume I, 2020, p.08).

Como percebemos, nesses Livros, a Base é elencada como um documento que visa favorecer as aprendizagens dentro do contexto da Educação Infantil, potencializando a disseminação do discurso articulado às competências e habilidades, como estratégia de governo biopolítico das infâncias. Por meio de uma lista de conteúdos – termo encontrado em todas as obras propostas pelo edital de convocação N<sup>o</sup>02/2020 –, apresenta "atividades" em cada página do livro, com as competências e as habilidades a serem desenvolvidas. Enfatizamos a BNCC, que abre portas para a padronização do currículo, e os Livros Didáticos que potencializam a concretização da base no cotidiano da Educação Infantil, governando as infâncias. É possível observar que as políticas cunhadas após a publicação da BNCC têm se configurado em modelos a serem seguidos, como no caso dos Livros Didáticos destinados para as crianças da Educação Infantil.

Isso quer dizer, que por meio de um intenso processo de pedagogização da docência, transformam-se princípios teóricos, em seqüências de orientações que têm como objetivo central a constituição de um determinado perfil docente. Em tal direção, para ilustrarmos o contexto mais amplo [...], destacamos que contemporaneamente, cada vez mais têm sido produzidos livros didáticos endereçados aos docentes da Educação Infantil (Silva; Carvalho; Lopes, 2021, p. 182).



Com isso, refletimos que os materiais produzidos (para a Educação Infantil), carregam consigo saber e poder, e, a partir dos materiais prontos, disseminam verdades, ou melhor, a verdade que se articula com uma determinada racionalidade, no caso desta escrita, a racionalidade neoliberal. Ao observar as páginas dos livros, é interessante atentar para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que apontam para a categorização e padronização das crianças.

Com as discussões apresentadas, ressaltamos que ocorre o investimento na criança, na infância do presente, mas com foco no futuro (Mota, 2019). Os livros didáticos reduzem a Educação Infantil ao desenvolvimento de competências e habilidades que devem ser “trabalhadas pelas crianças”, apontando para “novas formas de governo das infâncias, pautadas em uma governamentalidade que é neoliberal, mas com outros contornos, [...] nos processos de exclusão e padronização” (Mota; Silva, 2022, p. 182).

Ao focar a Educação Infantil nas competências e habilidades, governamos as crianças, desconsiderando os processos individuais que são vivenciados de formas únicas e distintas por cada uma delas. Por isso enfatizamos que, por mais que a BNCC faça alusão aos campos de experiência, não podemos concordar com a ideia de que uma listagem de objetivos de aprendizagem, que indica os processos de desenvolvimento infantil, configure-se como experiência das crianças. Isso, para nós, não é experiência.

### **A infância nos livros didáticos: quais infâncias?**

Inquietaram-nos alguns termos utilizados desde o Edital de Convocação nº 02/2020 até os Livros Didáticos analisados, a saber: “atividade”, “estudante”, “conteúdos”, “sala de aula”, “progressão das aprendizagens”, “transição eficiente para o Ensino Fundamental”, “habilidades precursoras para a alfabetização”, “preparação”, “as crianças devem estar aptas”, dentre outros.

Do mesmo modo, encontramos nos livros a expressão “Ação da criança”, que é apresentada ao final de cada página, ao lado dos objetivos propostos para a realização da página. Assim, nos questionamos: O que os Livros entendem como a ação da criança? Qual o significado do Livro especificar a ação que a criança deve realizar? Qual autonomia a criança tem ao utilizar este material didático? Salientamos que em várias páginas a única ação que a criança realiza é cobrir pontilhados. Será isso significativo? Gallo (2010) aponta que:

[... ] uma política da infância na escola seria não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo. As crianças nas escolas estão sofrendo com os jogos de poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los (Gallo, 2010, p. 120).

Então refletimos: Os Livros Didáticos dão voz para as crianças? À criança é atribuído um papel protagonista ou de submissão e passividade? Corroborando com Gallo, pontuamos que as crianças, ao utilizarem os Livros Didáticos, são atingidas pelos jogos de poder, sendo alvos de governo biopolítico, entendido aqui como uma tecnologia que intenciona cuidar da vida da população, a partir de estratégias que passam pelo cuidado, regulamentação e prevenção dos riscos futuros, tal como apontam Gonçalves, Dias e Mota (2014).

Ao utilizar o Livro Didático na Educação Infantil caminhamos na contramão do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009), documento de caráter mandatório, que aponta como eixos curriculares da etapa as interações e as brincadeiras permeadas pelas múltiplas linguagens. As interações são de suma importância para a criança, pois elas possibilitam vivências e experiências capazes de ampliar seu repertório de mundo. Os livros tencionam para a padronização, governando as crianças e produzindo sujeitos alunos.

A educação escolar, transformando a criança em aluno, configura-se como estratégia de governmentamento que se articula ao modelo de sociedade que se instaura, de maneira que o indivíduo, a criança aluno, acaba sendo o instrumento e a própria condição para o trabalho do governo da população naquilo que se espera da infância em face da efetivação do projeto social encampado pela Modernidade (Resende, 2019, p. 134).

Em consonância com o exposto, entendemos que os Livros Didáticos (e outros tantos materiais que são produzidos para a Educação Infantil) se tornam ferramentas do governmentamento biopolítico. O foco está justamente em padronizar os processos de criação das crianças, apontando para as concepções subjacentes aos livros. Exemplo disso é que, nas interações e brincadeiras dispostas nos Livros analisados, “o que prevalece é o jogo didatizado, como instrumento para transmitir conhecimentos, subordinado ao ensino de conteúdos escolares ou aos conhecimentos gerais, em detrimento da brincadeira e mesmo do jogo cultural” (Barbosa; Gobbato; Boito, 2018, p.07), culminando na regulação das experiências e vivências das crianças na Educação Infantil.

Na esteira da discussão pretendida, gostaríamos de abordar as unidades apresentadas e desenvolvidas nas obras. Tanto no volume I, quanto no volume II, são abordadas ao longo das páginas oito unidades distintas. Estas unidades expostas pelos Livros estão em consonância com a discussão anterior, na qual problematizamos: Para quais crianças essas unidades são pensadas? Com qual propósito são delineadas para as crianças? Será que não foram pensadas como uma forma de governá-las? Gonçalves (2014) afirma que

[...] os conhecimentos escolares ocupam um outro lugar, em que são transformados e, por assim dizer, revestidos de incumbências. Trata-se, agora, de utilizá-los para dar conta das questões relacionadas às formas de condução e autocondução dos sujeitos. Trata-se, portanto, do governmentamento pela aprendizagem, [...], eis que, ao aprender sobre os conhecimentos, aprende-se, contudo, a conduzir a própria vida (Gonçalves, 2014, p. 103-104).

Corroborando com Gonçalves (2014), podemos perceber que o governo se delinea por meio dos conhecimentos impostos às crianças. As unidades temáticas são apresentadas nos Livros como conteúdos que as crianças devem alcançar, ou seja, no final de cada unidade espera-se que as crianças estejam “aptas” em relação aos objetivos propostos. Tais objetivos enfatizam as condutas que as crianças devem seguir como sujeitos, como destacamos no fragmento a seguir:

As propostas desta unidade dão início ao trabalho com os componentes de literacia emergentes e de numeracia. Ao finalizar o trabalho com essa unidade, as crianças devem estar aptas a discriminar sons diferentes, reconhecer quando são chamadas pelo nome, identificar e nomear os colegas de turma e (re)conhecer a escrita do próprio nome e as letras que o compõem. Espera-se ainda, que elas reconheçam os símbolos gráficos, distinguindo letras de números. Esses conteúdos serão apresentados por meio de diferentes atividades [...] Além disso, as regras e dicas para um bom convívio entre os colegas... (Livro Desafios Educação Infantil, Pré-Escola I, volume I. Descrição da Unidade 1: “A caminho da escola”, p. 32).

Com o excerto acima, atestamos que as crianças vão aprendendo “conteúdos” com o passar das unidades. Contudo, destacamos que esses “conteúdos” também se dirigem à maneira pela qual as crianças devem agir e se portar. Nas palavras de Lockmann (2013), a aprendizagem “não se relaciona mais, apenas, aos conhecimentos escolares como eram tradicionalmente definidos, mas a formas de vida, ou seja, ela incorpora as maneiras pelas quais cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo” (Lockmann, 2013, p. 171).

Assim, a partir da construção de determinadas aprendizagens, podemos perceber que os Livros Didáticos se configuram como “um mecanismo relevante para o gerenciamento social. Uma estratégia que tem por objetivo o governo dos sujeitos infantis de modo que todas as crianças estejam no interior do jogo econômico” (Mota, 2010, p.107), governando a conduta das crianças também por meio

de aprendizagens que não se configuram como aprendizagens escolares, mas que conformam um modo de ser criança impulsionado pela racionalidade neoliberal.

### **O livro didático na Educação Infantil: governamento biopolítico por meio do investimento em capital humano infantil**

Na Educação Infantil, por meio do desenvolvimento de habilidades de literacia e de numeracia, as crianças iniciam o processo de alfabetização, o qual será concretizado nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, o trabalho sob essa perspectiva preparatória deve ser feito de maneira lúdica e adequada à faixa etária das crianças, articulando as ações pedagógicas pautadas nos eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. (Desafios – Educação Infantil, Manual do Professor, Pré-escola I, Volume I, 2020, p. 13).

Elencamos o fragmento acima para abrir a discussão desta seção, uma vez que expressa o viés preparatório presente nos Livros Didáticos, objetivando à preparação das crianças, através da aquisição de habilidades e competências para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, destacamos que o termo “preparação/preparar” inquietou-nos: Por que preparar as crianças? Nos Livros analisados, o termo preparar aparece incansáveis vezes, ressaltando a importância de as crianças desenvolverem a leitura e escrita na pré-escola a partir da utilização dos Livros Didáticos. Santaiana, Silva e Gonçalves (2021) corroboram que “tomar a Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental é como um retorno a práticas antigas na educação nacional que defendiam a pré-escola como organização das crianças para o porvir” (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021, p. 14).

Isso nos conduz a problematizar a maneira pela qual a preparação é evidenciada nos Livros Didáticos, relacionando-a com a Teoria do Capital Humano e com a racionalidade neoliberal, uma

vez que “a racionalidade neoliberal exige, então, um indivíduo livre e autônomo, o que supõe um eu ativamente responsável para cumprir com suas obrigações que não são de uns para com os outros, mas de realizações individuais” (Mota, 2010, p.103).

Podemos dizer que esses investimentos nos *capitais humanos infantis*, podem ser compreendidos como estratégias da governamentalidade neoliberal que funcionam com o intuito de prevenir a constituição de um tipo de sujeito indesejável para o funcionamento da sociedade atual (Capilheira; Mota; Lockmann, 2021, p. 1134, grifo dos autores).

Advindas de uma sociedade grafocêntrica, compreendemos que as crianças na pré-escola estão imersas no mundo letrado, realizando diariamente a leitura do mundo, e manifestando-se a partir de múltiplas linguagens, dentre elas a escrita e a leitura. No entanto, coadunamos com os pressupostos presentes nas DCNEI, que preconizam para a primeira etapa da Educação Básica uma transição para o Ensino Fundamental, em que “a proposta pedagógica deve prever formas de garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2009).

No rastro deste pensamento, entendemos que os Livros Didáticos incitam a inserção de práticas preparatórias, que ensejam a alfabetização para as crianças da Educação Infantil. Assim como todas as aprendizagens e vivências devem ser significativas para as crianças, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita também precisa ser contextualizado nos momentos e ambientes adequados, não sendo impostos durante a etapa da Educação Infantil.

Embora não seja o foco, é pertinente discutir a respeito dos processos de alfabetização, visto que nas obras analisadas notamos uma sistematização na maneira com que as letras são apresentadas, de forma repetida e engessada. Isso não deveria ser mecanizado, nem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois não aprendemos a ler e a escrever “simplesmente por imposição, há

uma finalidade social para qual a escrita foi criada [...] E talvez o ensino lúdico, onde a criança aprende e não é “ensinada”, está se perdendo na concepção de que quanto antes alfabetizada melhor” (Albuquerque; Silva, 2017, p. 18). Soares (2007, p. 59) também alerta para esta questão, descrevendo que “não basta ser alfabetizado, é necessário estar integrado na cultura letrada e se apropriar [...] verdadeiramente da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, social e cultural [...]”.

Por isso, ressaltamos que, na Etapa da Educação Infantil, o cuidar e educar estão presentes em todos os momentos do cotidiano, e são interpelados por aprendizagens que são descobertas nas minúcias do dia a dia, pois, “a aprendizagem não é a transmissão de conhecimento que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduz passivo” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 72).

Cabe destacar ainda que nos Livros analisados observamos uma visão de infância sequencial, em que a criança é compreendida como um receptor que “aprende” e reproduz o que é proposto por cada página, evidenciando em um governo biopolítico, que opera nas infâncias através do material em questão. Estes livros podem ser vistos como táticas de governo que vão subjetivando e moldando os sujeitos na direção desejada (Gonçalves, 2014, p. 105).

Neste estudo, compreendemos o PNLD como uma política pública contemporânea que, enquanto uma estratégia biopolítica, investe em ações que visam ao governo dos sujeitos infantis, e concordamos com Abramowicz (2019, p.18), quando afirma que:

A biopolítica é conjugada como metodologia de ação cujo objeto é a população. Nesse sentido, as crianças são objetos permanentes da biopolítica, pois não há territórios mais fugidios do que os das crianças; é preciso operar sobre eles e se opera efetivamente todo o tempo sobre eles, sobre os corpos das crianças.

No contexto dessa discussão, entendemos que os sujeitos infantis, objetos permanentes da biopolítica, ao serem interpelados por distintos discursos que atravessam o seu cotidiano, constroem novas subjetividades que pressupõem a aprendizagem de habilidades e competências. Assim, acreditamos que o “O uso do livro vai roubando os verdadeiros diálogos, os encontros entre as crianças, entre as crianças e o mundo, as crianças e o professor, apagando a imaginação e a criatividade, enfraquecendo a curiosidade, a capacidade de fazer perguntas, de construir hipóteses” (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016, p. 13). Os livros “vão colocando em segundo plano o brincar, o jogo simbólico, as linguagens, a arte como dimensão humana, as práticas cotidianas. Afasta da escola as culturas das crianças, a ludicidade, as infâncias” (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016, p. 13).

A partir das considerações tecidas até aqui, reafirmamos que os Livros Didáticos, que têm como eixos estruturantes as competências e as habilidades, configuram-se como uma estratégia de governo biopolítico das crianças por ele interpeladas, constituindo subjetividades consoantes à racionalidade neoliberal.

### **Considerações finais**

Ao nos encaminharmos para o final das reflexões tecidas neste texto, que teve como foco o uso do livro didático na Educação Infantil, instituído pelo PNLD – 2022, enquanto uma política pública engendrada com a BNCC e a PNA, gostaríamos de chamar a atenção para alguns aspectos que foram sendo abordados no escopo do texto: a centralidade da BNCC como fio condutor das políticas curriculares para a Educação Infantil, tomando como exemplo os livros didáticos; e o uso dos livros didáticos como uma estratégia de governo que tem como direcionamento o investimento em capital humano infantil.

Acreditamos que as problematizações trazidas colaboram para pensarmos acerca dos tempos vividos nas escolas, sobretudo nas instituições de Educação Infantil, como um *locus* privilegiado



para a atuação de políticas públicas consoantes à racionalidade neoliberal, cujo mote é instituir modos de vida premidos pela necessidade de aprender habilidades e competências para melhor atuar no contexto contemporâneo. Nesta lógica, será por meio da educação que os sujeitos infantis serão capturados, governados, conduzidos a aprender modos de vida consoantes à tal racionalidade.

Nessa direção, é importante retomar que as obras analisadas carregam consigo princípios do neoliberalismo. Observamos que não só os Livros Didáticos, mas também outras políticas e programas vão se engendrando na lógica neoliberal, frente ao cenário político atual no contexto brasileiro, pautadas no investimento em capital humano, no governo de si mesmo, na competição e nas disputas.

Nesse movimento de reflexão, notamos a centralidade da BNCC que, enquanto um documento normativo de referência nacional para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas no âmbito da Educação Básica, dispara uma série de políticas curriculares, a exemplo do PNLD-2022. Compreendemos, contudo, que os Livros Didáticos, ao estarem articulados com um discurso que fomenta o desenvolvimento de competências e habilidades, está implicado no governo biopolítico dos sujeitos por ele interpelados. Nesse sentido, os Livros configuram-se como uma nova forma de governo, a qual encontra-se vinculada aos jogos de poder-saber, em que a educação passa a ser pensada pela economia política.

Evidenciamos o quanto o material analisado apresenta uma visão conteudista e de caráter transmissivo, ou seja, não reconhecendo as inúmeras e diversas aprendizagens que compõem a etapa da Educação Infantil. É notória a instrumentalização técnica, a reprodução do que é proposto e exposto pelos Livros Didáticos, na contramão dos eixos curriculares presentes nas DCNEI.

Destacamos também que percebemos o quanto o discurso da alfabetização na Educação Infantil vem sendo produzido,

veiculado e instituído em vários artefatos culturais, reverberando a discursividade da prontidão e preparação das crianças para as aprendizagens sistematizadas e de suas condutas. Assim, tal discurso vai perpassando e se instaurando de forma evidente no campo da Educação Infantil, com o objetivo de desenvolver cada vez mais cedo habilidades e competências nas crianças, utilizando como uma estratégia de governo os Livros Didáticos.

## Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. *Infância e Pós-Estruturalismo*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.
- ALBUQUERQUE, Ana Paula P. de; SILVA, Taine da. O uso do livro didático na Educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco? *Horizontes - Revista de Educação*, 5(10), 2017, 5-22. DOI: <https://doi.org/10.30612/hre.v5i10.8040>.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina; BOITO, Cristiane. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. *Acta Scientiarum. Education*, 40(2), 2018, e31474. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i2.31474>.
- BOITO Cristiane.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO Carolina. Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando? *Anais... da XI Anped Sul*. p. 1-16, 2016.
- BORGES, Juliana Diniz Gutierrez; GARCIA, Maria Manuela Alves. *O livro didático para professoras de Educação Infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente*. Linguagens, Educação e Sociedade, Universidade Federal do Piauí, 2019.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: *Michel Foucault: o governo da infância*. (Org.) Haroldo de Resende. 1 ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Estudos Foucaultianos).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937*. Disponível em: [https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf](https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf). Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1935*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. *Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. *Decreto n. 77.107, de 04 de fevereiro de 1976*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-7717-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. *Guia Digital do PNLD 2022*. Obras didáticas e pedagógicas - Educação Infantil. [2022]. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2022\\_didatico/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_didatico/inicio). Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB. Congresso Nacional. Brasília-DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, 2009. Disponível em: <https://ndi.ufsc>.

br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Edital de convocação n. 02/2020*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Publicado em 28 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização*. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019.

CAPILHEIRA, Carolina Dias; MOTA, Maria Renata Alonso; LOCKMANN, Kamila. As políticas de Assistência Social à infância na governamentalidade neoliberal: Estratégias de investimento em Capital Humano. Universidade Federal de Santa Catarina. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1132-1154, ago./ago., 2021.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DESAFIOS – Educação Infantil: manual do professor / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Verônica Merlin Viana Rosa Bianco. 1. ed. - Pré-escola I: volume I: crianças pequenas de 4 anos. São Paulo: Moderna, 2020a.

DESAFIOS – Educação Infantil: manual do professor / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Verônica Merlin Viana Rosa Bianco. 1. ed. - Pré-escola I: volume II: crianças pequenas de 5 anos. São Paulo: Moderna, 2020b.

GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar. *Devir-criança da filosofia: infância e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-121.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. *A alfabetização na idade certa e a Educação Ambiental como práticas de governamento: Deslocamentos nas políticas públicas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/ RS, 2014.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. Dias, Cleuza Maria Sobral. MOTA, Maria Renata Alonso. Alargamento das funções da escola: Educação Ambiental e sustentabilidade. *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v16, N 3, P. 551-569, SET/DEZ, 2024. ISSN 1676-2592. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6680>>. Acesso em: 24 ago. 2024.

LOCKMANN, Kamila. *A proliferação das políticas de assistência social da educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

MARTINS, Alisson Antônio; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Artefato da cultura escolar e mercadoria: a escolha do livro didático de Física em análise. *Educar em Revista*, Curitiba. v. 35. n. 74. p. 173-192, 2019.

MARTINS FILHO, Altino José. *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil – Além da A4*. Florianópolis: Insular, 2020.

MODERNA. © Editora Moderna 2021. Assessoras: Danielle Vieira | Santillana Brasil. [recurso eletrônico]. Disponível em: [www.moderna.com.br](http://www.moderna.com.br). Acesso em: 12 mai. 2024.

MOTA, Maria Renata Alonso. *As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOTA, Maria Renata Alonso. A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In: *Anais... da*

39ª Reunião da ANPED. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2019, Niterói. p. 1- 6.

MOTA, Maria Renata Alonso; SILVA, Gisele Ruiz. Infância e políticas públicas: Diálogos com contribuições de Michel Foucault. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BATISTA, Eduardo Pereira; SILLER Rosali Rauta. (Org.) A aula como produção de conhecimentos.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

OLIVEIRA, Janaina Bulcão De. *O programa Nacional do Livro do Professor da Educação Infantil: Oralidade, Leitura e Escrita em destaque.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

PORCIUNCULA, Eduarda de Mello. *A infância impressa: O que dizem as revistas Nova Escola e Pátio sobre as crianças.* Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2016.

RESENDE, Haroldo de. *Michel Foucault: o governo da infância.* 1. ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Estudos Foucaultianos).

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância: Uma análise da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. *Zero-a-Seis, Florianópolis*, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago./ago., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

SANT'ANNA, Josiane Neves da Silva. *PNLD Educação Infantil uma Nova Proposição Curricular: Análise dos Editais de Convocação nº 01/2017 e nº 02/2020.* Universidade da Região de Joinville, 2021.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; LOPES, Amanda de Oliveira. A pedagogização da docência na Educação Infantil. *Reflexão e Ação.* Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 177-191, mai./ago. 2021.

SILVA, Sandra Kretli da. CARVALHO, Janete Magalhães. DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. *In: Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun.2017 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação

Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 20 ago. 2024.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.

ZARNOTT, Aliciane H. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático -PNLD: Uma reflexão sobre as concepções de infância, Educação Infantil e alguns efeitos na regulação da docência*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande - RS, 2024.

## **Autoras e autores**

### **Aliciane Hartwig Zarnott**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora da rede municipal de Educação do município do Rio Grande - RS. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG/CNPq). alicianezarnott@gmail.com

### **Ana do Carmo Goulart Gonçalves**

Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). acarmogg@gmail.com

### **Ana Lúcia Goulart de Faria**

Filiação institucional: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/Brasil). Criancista, criançóloga, antifascista, antirracista, marxista, feminista. Paulistana desvairada, pedagoga, professora plena permanente, colaboradora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora da linha Culturas Infantis do GEPEDISC. Membro, pela segunda vez, do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil- FPEI. Ex-membro do Conselho Municipal de Educação de Campinas. Coordenadora por 2 gestões do GT 07 - educação das crianças de 0-6 anos - da ANPED e membro por 2 gestões do Conselho científico da ANPED. Atuo nas áreas de 1. Pedagogia e Formação Docente, quase exclusivamente na primeira etapa da educação básica, na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, 2. Pedagogia da infância com abordagem nas Ciências Sociais. Destaque para a pequena infância e relações de gênero, classe social, relações étnico-raciais, parque infantil, Sociologia da infância, culturas infantis. Fui membro do Colegiado Docente de Doutorado da Università degli



Studi di Milano-Bicocca (2010-2018). Desenvolvo três projetos de pesquisa sempre na intersecção de idade, gênero, classe social, relações étnico-raciais no Brasil, na Itália (com a Università degli Studi Milano Bicocca) e na Suécia (rede pública de educação 1-6 anos). [cripeq@unicamp.br](mailto:cripeq@unicamp.br)

### **Andressa Pellanda**

Cientista política, comunicóloga e educadora popular. É doutora em Ciências-Relações Internacionais (IRI/USP), com estágio doutoral na Universidade do Porto (UP) e é pós-graduada em Ciência Política (FESP/SP). Em toda sua trajetória de pesquisa multidisciplinar, pesquisou educação como objeto. É coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Pesquisa arquitetura de governança e complexo de regimes da educação, grupos de interesse, advocacy e políticas educacionais, especialmente as temáticas educação política, qualidade, financiamento, processos e atores internacionais da educação e mecanismos de privatização da educação.

### **Andreza Velho de Lima**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora da rede municipal do Rio Grande- RS. Integrante grupo de Pesquisa Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG/CNPq). [andrezavelho18@gmail.com](mailto:andrezavelho18@gmail.com).

### **Bianca Correa**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP - (1996), fez mestrado (2001) e doutorado (2006) em Educação na mesma instituição. Atualmente é professora associada e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), na área de Políticas e Práticas da Educação Infantil, onde também integra o Programa de Pós-Graduação em Educação.

### **Cleriston Izidro dos Anjos**

Professor Associado do Centro de Educação da UFAL, atua na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É membro do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (Angola). Doutor em Educação pela UFAL, Pós-Doutorado em Educação pela USP e Pós-Doutorado em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. Coordena o GEPPECI e é colaborador do CIEC/UMinho e da Frente Nordeste Criança. Contato: cianjos@yahoo.com.br

### **Fabiana Nery de Lima Pessanha**

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ. Pedagoga na Rede Municipal de Educação de Niterói (FME) e na Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ). Integrante do Grupo de pesquisa GIFORDIC (FFP/UERJ). Contato: fabianametro2@gmail.com

### **Francisco Alberto Guillermo Flores Meneses**

Graduado em História pela PUC-Campinas e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisa o neoliberalismo e o empreendedorismo na educação, em políticas como a BNCC e o currículo paulista

### **Heloísa A. Matos Lins**

Livre Docente na Faculdade de Educação da UNICAMP. Líder do Grupo de Pesquisa INDDHU - Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos, na mesma instituição. Coordena atualmente o Observatório de Direitos Humanos da Diretoria Executiva de DH da UNICAMP. E-mail: hmlins@unicamp.br

### **Juliana Diamante Pito**

Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação com ênfase em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal de São Paulo. Contato: [juliana.pito@unifesp.br](mailto:juliana.pito@unifesp.br)

### **Lilith Neiman**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e mestrado em Educação pela mesma instituição, com bolsa CAPES. Atualmente, é doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Atua como formadora de Educação Infantil na Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá (DIPED-DRE PJ) e como professora de educação infantil na Rede Municipal de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em infância, educação infantil e questões relacionadas à cidade. Contato: [lilith.th@gmail.com](mailto:lilith.th@gmail.com)

### **Márcia Aparecida Gobbi**

Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestrado em Educação e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e estágio pós-doutoral em Estudos Urbanos na Universidade Degli Studi di Roma Tre. Atualmente é professora doutora na Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em temas como cidade, formação de professores, educação infantil, infância e relações de gênero. Coordena o Grupo de Pesquisa "Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens" que produziu o site [www.entrimagens.com.br](http://www.entrimagens.com.br). [mgobbi@usp.br](mailto:mgobbi@usp.br)

### **Maria Cristina Stello Leite**

Cientista social e pedagoga, possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atualmente, é professora de Educação Pedagógica

no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) - Campus Pirituba.  
Contato: mariastello@gmail.com

**Maria Renata Alonso Mota**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do grupo de Pesquisa Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG/CNPq). mariarenata.alonso@gmail.com

**Maria Tereza Goudard Tavares**

Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/Departamento de Educação. Procientista da UERJ e Professora do Programa de Pós-Graduação – PPGedu. Coordena o Grupo de Estudos Infâncias, Formação de Professores e Diversidade Cultural (GIFORDC). Email: mtgtavares@yahoo.com.

**Raimunda Josinete dos Santos Carvalho Buás**

Graduada em História, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED. Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas.

**Roberto Sanches Mubarak Sobrinho**

Professor Titular da Universidade do Estado do Amazonas. Pedagogo, advogado, mestre e doutor em educação. Professor do Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED – UEA, e do Doutorado em Educação na Amazônia da Rede Educante.

**Silvio Gallo**

Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde atua, como voluntário, no Programa de Pós-Graduação em Educação. É bolsista de

produtividade em pesquisa A do CNPq, com projeto intitulado “Para uma crítica da razão infantil”.

**Solange Estanislau dos Santos**

Professora de Educação infantil da rede municipal de São Sebastião/SP. Doutora em Educação. Membro do FPEI (Fórum Paulista de Educação Infantil), do GEPEDISC-culturas infantis/Unicamp e do GEPECCI/UFAL.



Programa de  
Pós-graduação em  
Educação . PPGED  
Universidade do Estado do Amazonas - UEA



ISBN 978-65-265-1462-7



9 786526 514627 >