

**MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA**

**POLÍTICA PÚBLICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO ESTADO DE GOIÁS: O DESVELAMENTO DO REAL**

Universidade Católica de Goiás  
Mestrado em Educação  
Goiânia - 2005

**MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA**

**POLÍTICA PÚBLICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
ESTADO DE GOIÁS: O DESVELAMENTO DO REAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Universidade Católica de Goiás  
Mestrado em Educação  
Goiânia - 2005

**Banca Examinadora**

---

Dr<sup>a</sup> Maria Esperança Fernandes Carneiro  
Presidente

---

Dr<sup>a</sup>. Heliane Prudente Nunes/UCG

---

Dr<sup>a</sup> Ivoe Garcia Barbosa /UFG

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2005

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho às crianças do meu país que não têm acesso à educação; aos jovens que hoje estão fora do mercado de trabalho, pois tiveram dentre outros percalços, sua trajetória escolar marcada pelas dificuldades decorrentes da falta de uma política pública, capaz de atender os interesses da classe trabalhadora e a todos aqueles que não têm a oportunidade de ter acesso à Educação Infantil.*

## AGRADECIMENTOS

*Esta pesquisa é o fruto de uma longa trajetória de vida, marcada pela indignação e a vontade de contribuir para a mudança da realidade que nos é imposta. Não a realizei sozinha. Jamais conseguiria sem a ajuda daqueles que Deus sabiamente colocou em meu caminho, auxiliando-me a construir e a escrever mais uma página de minha história. Portanto, devo agradecer e reconhecer a importância destas pessoas na minha própria mudança, posto que hoje já não sou a mesma. Este estudo auxiliou-me a compreender e a desvelar o que antes não estava explícito, e agora, sob a luz da ciência posso refletir com mais segurança e ousar, no sentido de participar com mais intensidade da construção de uma sociedade pouco ouvida nos seus mais legítimos direitos.*

*Agradeço a Deus pelo dom da vida e por revigorar a minha fé diante dos mistérios que ainda não somos capazes de decifrar. Da mesma forma que agradeço a Irmã Clara, meu guia espiritual, pelas orientações e ajuda nos momentos difíceis até então vividos.*

*Agradeço a Maria Esperança Carneiro, minha orientadora, que foi literalmente a minha esperança em construir um trabalho consistente e relevante, sem sofrimento e pressões. Ao contrário, este estudo tornou-se extremamente prazeroso e, ao seu término, deixa em mim um misto de alegria e tristeza por não compartilhar mais com esta pessoa maravilhosa, momentos de verdadeiro mergulho no conhecimento.*

*Agradeço às professoras Dr<sup>a</sup>. Heliane Prudente Nunes, Dr<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa pela dedicada atenção a este trabalho.*

*Agradeço a meus pais e filhos, genro, nora e meu neto amados que compreenderam minha ausência, confiaram em minha capacidade nesta empreitada e souberam, em silêncio, esperar para recuperar o tempo que lhes foi negado, em decorrência das horas dedicadas a este estudo.*

*Finalmente, agradeço ao meu companheiro, Emerson, que esteve presente neste estudo, desde o seu primeiro momento, por ocasião da elaboração do Pré-Projeto de Pesquisa a ser apresentado na seleção para o mestrado. Foi o primeiro e o mais importante ouvinte desse trabalho, pois me emprestou os ouvidos, a atenção e o carinho todas as vezes que os solicitei. Sem o desvelo do meu companheiro e sua real compreensão, com certeza a trajetória, que aqui se encerra, não seria marcada por tão boas lembranças. Senti em sua participação o real sentido do amor, que deseja o bem-estar e a realização daquele que ama.*

## SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	09
<b>CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E PSICO-PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>20</b>
1.1.A trajetória histórica da educação infantil: um breve percurso histórico.....	20
1.1.1. A trajetória da educação infantil no Brasil.....	25
1.2.A Educação infantil: aspectos psico-pedagógicos a serem considerados.....	21
1.2.1. A abordagem da privação cultural.....	30
1.2.2. A importância da educação destinada às crianças entre 0 e 6 anos.....	33
<b>CAPÍTULO II – A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>38</b>
2.1.O caminho da Educação Infantil no aspecto legal.....	39
2.1.1. A LDB 9.394/96 – o abandono continua.....	41
2.1.1.1. A versão de Otávio Elísio.....	42
2.1.1.2. A versão Jorge Hage.....	43
2.1.1.3. O substitutivo imposto: a versão Darcy Ribeiro.....	45
2.1.2. Os avanços da LDB de Goiás.....	48
2.2.Quanto ao financiamento da Educação Infantil.....	49
<b>CAPÍTULO III – O DESVELAMENTO DOS DADOS.....</b>	<b>73</b>
3.1.Em defesa da Educação Infantil para todos.....	73
3.2.A Creche e Pré-Escola no Brasil: evolução das matrículas.....	78
3.3.Conhecendo os dados do Estado de Goiás.....	82
3.3.1. Evolução das matrículas em alguns municípios goianos.....	86
3.3.1.1. A evolução das matrículas em Goiânia: capital de Goiás.....	86
3.3.1.2. A evolução das matrículas em Catalão.....	90
3.3.1.3. A evolução das matrículas em Ipameri.....	94
3.3.1.4. A evolução das matrículas em Urutaí.....	97
3.3.1.5. A evolução das matrículas em Palmeiras de Goiás.....	99
3.4.O resultado dos dados: uma comparação inevitável.....	103
3.4.1. Os investimentos da União em 2004 nos municípios pesquisados.....	104
CONCLUSÃO.....	109
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	114
ANEXOS.....	120

## RESUMO

Desde a publicação da LDB 9.394/96, que trata da política educacional brasileira, incluindo a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, que vimos observando a questão da oferta e da demanda deste nível de ensino. Esta pesquisa surgiu no momento em que detectamos a necessidade de compreender melhor as políticas públicas para a Educação Básica, da qual a Educação Infantil faz parte. É nossa intenção verificar até que ponto tem sido realizado o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e como se dá a Educação Infantil nos municípios de Goiânia, Catalão, Ipameri, Palmeiras de Goiás e Urutaí localizados no Estado de Goiás, tendo como referência de análise o financiamento. Entendendo que a realidade se compreende a partir da totalidade, vamos buscar no método histórico dialético as diretrizes para esta pesquisa. Assim, analisamos a política de financiamento para a Educação Básica como também a inserção da Educação Infantil. Trabalhamos com a pesquisa quantitativa como um dos instrumentos para compreender a realidade objetiva e facilitar a interação, entretanto, submetemos os resultados obtidos à análise qualitativa. Os estudos descritivos nos possibilitaram levantar dados referentes à oferta da Educação Infantil; da mesma forma que os estudos bibliográficos contribuíram no alicerce da discussão sobre a importância desta etapa da educação na formação cognitiva da criança e no seu processo de desenvolvimento. A fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa baseia-se dentre outros em Kramer, Barbosa, Karl Marx, Saviani, Brzezinski, Philippe Áries, Sofia Lerche, Vygotsky, Piaget, Enguita e Perry Anderson. A pesquisa apresenta três capítulos sendo que o primeiro – *A Educação Infantil: Aspectos Históricos e Psico-pedagógicos* – aborda questões que envolvem a luta pelo acesso à Educação Infantil e sua importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem; o segundo – *A Política de Financiamento da Educação Infantil: um projeto em construção* – trata da política de financiamento para o Ensino Fundamental, como e por que o Fundef foi instituído e toda a lógica que o permeia, bem como as normativas governamentais para financiamento da Educação Infantil e as contradições presentes no interior do discurso governamental; no último – *O Desvelamento dos Dados* – procede-se à análise qualitativa dos dados obtidos sobre os cinco municípios, retomando a importância do Plano Nacional de Educação, enquanto instrumento legal e legítimo, que defende a elevação do nível de escolaridade da população e melhoria da qualidade do ensino no país. Apesar da luta da sociedade brasileira, ainda não se conquistou destinação orçamentária específica para o financiamento da educação destinada ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos, embora a Educação Infantil faça parte da Educação Básica Nacional que tem caráter obrigatório. Portanto tal questão é uma das contradições da educação brasileira, que deverá ser superada pela luta dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros.

*Palavras Chaves:* educação infantil; política econômica; neoliberalismo, financiamento da educação.

## ABSTRACT

Since the publication of LDB 9.394./96, guidelines which deal with Brazilian educational policy and which include Pre-school Education as an integral part of Primary Education, the question of supply and demand has been observed in this level of education. This research arose when we realized the necessity of a greater understanding of the Public Policy for Primary Education, of which Pre-school Education is a part. It is our intention to discover to what point the service to children up to six years old has been implanted and how Pre-school Education is progressing in the towns of Goiânia, Catalão, Ipameri, Palmeiras de Goiás e Urutaí in the state of Goiás, using finance as the basis of analysis. On the basis that the reality is understood from the totality, we used the historic dialectic method to provide the guidelines for this research. Thus, we analyzed the financing of Primary Education and how Pre-school Education is being catered for. We worked with quantitative research as one of the instruments to understand the reality objectively. However, to facilitate interaction the results were analyzed qualitatively. Descriptive studies allowed us to collect data on the availability of Pre-school Education; in the same way that bibliographical studies contributed to the arguments as to the importance of Pre-school Education for the cognitive formation of the children and for the process of their development. The theoretical basis of this research is provided by works of Kramer, Barbosa, Karl Marx, Saviani, Brzezinski, Philippe Áries, Sofia Lerche, Vygotsky, Piaget, Enguita e Perry Anderson, among others. The research is presented in three chapters. In the first – *Pre-school Education: historical and psycho-pedagogic aspects* – we deal with questions involving the battle for access to Pre-school Education and its importance in the development and learning of the pupils. In the second – *The policy for Pre-school Education: a project in the making* – we speak of the policy of finance for Pre-school Education, how and why Fundef (the Fund for Primary Education) was set up and the logic that permeates it, as well as governmental norms for the financing of Pre-school Education and the contradictions present inside governmental discourse. In the last chapter – *Analysis of the Data* – we move on to the qualitative analysis of the data obtained about the five towns, returning to the importance of the National Education Plan, as the legal and legitimate instrument which defend the raising of the level of schooling of the population and the improvement in the quality of teaching in the country. In spite of the battle, Brazilian society has still not won a specific budget for the financing of education for children under six, even though Pre-school Education is part of the obligatory National Primary Education. Therefore this question is one of the contradictions in Brazilian education which must be overcome in the fight of Brazilian workers.

*Key Words:* Pre-school Education; economic policy; neoliberalism; financing of education.



## INTRODUÇÃO

A educação é direito de todos, assegurada pelo art. 205 da Constituição Federal e tem seu início na Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, a realidade tem-se mostrado diferente, porquanto o direito atribuído constitucionalmente a todos os cidadãos brasileiros não se tem efetivado na prática, uma vez que há crianças sem escola, há demanda e não há oferta de ensino em todas as modalidades que compõem o nosso sistema educacional. Em especial, vamos observar que não há oferta de Educação Infantil suficiente, posto que mais de 17 milhões de crianças entre 0 a 6 anos, estão desassistidas de uma política educacional voltada para este nível de educação.

Reconhecer a importância da Educação Infantil e não viabilizar a sua oferta é o mesmo que negá-la. Mesmo antes da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, que trata da política educacional brasileira, temos observado a questão da oferta e demanda da Educação Infantil<sup>1</sup>. A importância desta, na formação da criança, é defendida por estudiosos da área e de tantas outras, como é o caso da Psicologia. Nesse sentido, destacamos Vygotsky (1998), que vai defender a importância da interação do indivíduo com o meio social que é fator preponderante e condicional para a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Esta interação torna-se mais eficiente, no momento em que a criança tem a oportunidade de freqüentar uma escola e receber a educação organizada e sistematizada. Para ele:

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizada, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. [...] A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (Vygotsky, 1998, p.115).

---

<sup>1</sup> Nossa vivência como Secretária Municipal de Educação, no município de Ipameri – Go, no período 1989-1996, suscitou nosso interesse por este nível de ensino, assim como o envolvimento com as questões educacionais, desde nossa inserção no magistério em 1982.

Vygotsky, na obra *A Formação Social da Mente* (1984), reeditado em 2002, argumenta que a interação entre os seres humanos ganhará considerável importância. Ele reuniu em torno de si um grupo de talentosos colaboradores, tais como Luria e Leontiev, que depois de sua morte continuaram seus estudos. Eles buscavam, no início do século, “uma nova psicologia”, ou seja, o objetivo era propor uma nova forma, um modelo mais abrangente, que pudesse explicar os processos psicológicos humanos. A “nova psicologia” de Vygotsky visava sintetizar e transformar as duas abordagens radicais anteriores, ou seja, vai criticar as correntes idealistas e mecanicistas, fundamentando-se no materialismo dialético. Desenvolve, pois, uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano.

A teoria desenvolvida por este grande estudioso, ao explicar como o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, se substancia na relevante influência da interação dos homens entre si, valorizando, desta forma, a socialização das experiências.

Rego (2002) esclarece que, segundo Vygotsky, as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo. Elas resultam da interação dialética do homem e o seu meio sócio-cultural. Transformando o meio, o homem transforma a si mesmo. Vê-se, portanto, a sua contestação tácita às teorias inatistas. A fundamentação filosófica presente no pensamento vygostkyano baseia-se nas questões postas por Immanuel Kant, quando este se contrapõe ao racionalismo e ao empirismo (tudo que conhecemos vem dos sentidos), pois para Kant,

O nosso conhecimento experimental é um composto do que recebemos por impressões e do que a nossa própria faculdade de conhecer de si mesma tira por ocasião de tais impressões. (KANT, apud ARANHA, 2001, p.113).

Para Kant, a realidade não é um dado exterior, mas são fenômenos que existem à medida que “aparecem” para nós, assim, de certa forma, participamos desta construção. Desta maneira, a interação do sujeito com o objeto a ser conhecido é fundamental, e é desta interação que surge o conhecimento com significados diferentes, considerando-se que os sujeitos também o são e estão historicamente sendo influenciados por questões como o tempo, espaço e meio-social.

Vygotsky, ao desenvolver sua teoria sobre o desenvolvimento humano, afirma que o ser humano, para se desenvolver de forma plena, depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. A

interação do indivíduo com o meio social é fator inegável e condicional para a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Exemplificando, um indivíduo que não tem a oportunidade de conviver com outros de sua espécie que, por sua vez, tenham contato com o mundo letrado, não poderá desenvolver a habilidade da escrita; da mesma forma que só aprenderá a falar aquele, que estiver em permanente contato com outros indivíduos que utilizem a linguagem oral no processo de comunicação, mesmo que aquele possua uma estrutura biológica para tal. Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento. De acordo com Vygotsky: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. (VIGOTSKI, 1998, p.115).

Por considerar o sujeito interativo no processo de aquisição do conhecimento, Vygotsky valoriza tanto as relações intra como as interpessoais, pois é justamente na troca com outros sujeitos e consigo próprio, que os conhecimentos vão se internalizando, assim como os papéis e funções sociais, que propiciam a formação não somente do conhecimento, bem como da própria consciência. Desta forma, a escola é um local em que a intervenção pedagógica intencional desencadeia todo o processo ensino-aprendizagem, com a colaboração efetiva e explícita do professor. A educação, decorrente das teorias de Vygotsky, atribui relevante importância na atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre cultura e o indivíduo, pois uma intervenção consciente e deliberada desses membros é essencial e decisiva no processo de desenvolvimento.

Assim, pois, o que se pode extrair da idéia de educação na concepção vygostkyana é que tanto na formação dos conceitos cotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais, como na formação dos conceitos científicos, adquiridos através de um sistema organizado de conhecimento, sistematizado e carregado de intencionalidade, a relação do sujeito com o meio social, interagindo com este e sendo mediado por várias relações com o outro social, é fundamental para que a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorram.

A educação pré-escolar, que para Vygotsky inicia a partir do momento que o indivíduo nasce, apesar de caracterizar-se por ser assistemática, dará, no momento em que há o ingresso à escola, oportunidades ao educando de vivenciar situações que possibilitem o seu desenvolvimento mental, considerando sempre o caráter processual e contextual da ação educativa.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (VIGOTSKI,1998, p.110)

A estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, que se faz e se refaz no ambiente social. As características individuais (modo de agir, visão de mundo, conhecimentos etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico social. A interação do indivíduo com o meio social é inegável e condicional para a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Para Vygotsky,

as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos. Usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. (id, 1998, p.115)

Ao falar de desenvolvimento infantil, Vygotsky criticou a visão organicista<sup>2</sup>, pois as leis do desenvolvimento infantil são, por si mesmas, parcialmente dependentes do fato de a criança estar ou não freqüentando uma escola e recebendo instrução. Da mesma forma que, referindo-se ao objeto de estudo da pedologia<sup>3</sup>, Vygotsky afirmou que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança e este é caracterizado por duas leis: a primeira é a sua natureza temporal, ou seja, o desenvolvimento ocorre no tempo e prossegue de uma maneira cíclica; a segunda lei, é que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira desigual e não proporcional.

É fato que um mês na idade de uma criança nos seus dois primeiros anos de vida, representa muito mais, em termos de acontecimentos e desenvolvimentos, do que para uma adolescente de 15 anos ou mesmo um adulto de 30. E é justamente neste período e, estendendo-o um pouco mais até os seis primeiros anos de vida, que a criança necessita estar em contato com uma intensidade maior de acontecimentos e desenvolvimento.

---

<sup>2</sup> A visão organicista foi atribuída a Piaget, entre outros, por Vygotsky. Os psicólogos adeptos desta teoria, afirmam que a aprendizagem escolar deve seguir o desenvolvimento: as funções psicológicas da criança devem ter atingido determinado nível de amadurecimento antes que o processo de aprendizagem possa começar. Considera-se que as funções psicológicas desenvolvem-se de uma maneira “natural”, às vezes porque os pesquisadores ligam seu desenvolvimento diretamente à maturação das funções cerebrais. (Vander Veer, Valsiner, 1991, p.356).

<sup>3</sup>Entende-se por pedologia o estudo natural e integral da criança, sob o aspecto biológico, o antropológico e o psicológico. No final da década de 20 Vygotsky envolveu-se ativamente com a pedologia. De 1931 a 1934 foi professor de pedologia no Segundo Instituto Médico de Moscou (ibid, 1991, p.334).

O aprendizado escolar introduz algo novo no desenvolvimento infantil. Considerando o nível de desenvolvimento real e, simultaneamente, o nível de desenvolvimento potencial (determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com demais parceiros), Vygotsky propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal, para explicar o processo:

Ela [zona de desenvolvimento proximal] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1998, p. 112)

Assim, enquanto o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza-o prospectivamente, na zona de desenvolvimento proximal é que se definem as funções que estão em processo de maturação. Nesse sentido, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje poderá ser nível de desenvolvimento real amanhã: problemas hoje resolvidos pela criança em situação de cooperação (com adultos ou outras crianças) poderão ser solucionados por ela, sozinha, amanhã.

Barbosa (1997) identifica a importância deste conceito para uma mudança do foco de atenção “da atividade mediada por signos para a atividade mediada socialmente” (1997, p.50). Acrescenta que:

Não se quer dizer, porém, que Vygotsky deixou de lado sua análise sobre o papel fundamental desempenhado pelo domínio de instrumentos e da linguagem. Ao contrário, ele aperfeiçoou tal análise, na medida em que o conceito de zona de desenvolvimento proximal integra a atividade social na teoria e retém o significado da mediação por signos e instrumentos na compreensão da aprendizagem e desenvolvimentos humanos. (BARBOSA, 1997, p.51)

Dessa postura decorre uma necessária reavaliação do papel da imitação no aprendizado, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam” (Vygotsky, 1998, p.115) Para Vygotsky é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento, uma vez que “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.”(id, 1998, p. 118).

Compreendendo que as situações de cooperação entre crianças e adultos podem ocorrer de forma sistematizada nos espaços escolares, e que a partir do momento em que a criança passa a

freqüentar a escola estas situações tendem a ampliar, atribuímos aos espaços escolares uma importância relevante no processo de aquisição do conhecimento.

Cabe aqui, abriremos uma discussão acerca do conceito de escola que vamos adotar no decorrer deste trabalho. Sabemos que a Educação Infantil, segundo a LDB 9.394/96, deverá ser oferecida às crianças em creches, para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas, para as de 4 a 6 anos (art.30, I,II). Segundo Kuhlmann (in: FARIA E PALHARES,2003), creches e pré-escolas são instituições não-escolares ou mesmo extra-escolares, compreendendo por escola o ensino fundamental. Entretanto, segundo o mesmo autor, esta caracterização precisa ser vista com cautela,

primeiramente, porque admite, tacitamente, que a educação escolar no ensino fundamental possa ser prejudicial à criança, demonstrando interesse e preocupação apenas com relação aos menores de 7 anos.  
Em segundo, porque confunde educação infantil com instituições educacionais de outra natureza. (KUHLMANN, in: FARIA e PALHARES, 2003, p.61).

O autor desenvolve um raciocínio lógico, que nos conduz a uma reflexão sobre a insuficiência de determinadas palavras, que têm por fim caracterizar uma instituição e extrair todas as conseqüências pedagógicas a serem desenvolvidas em seu interior. Na Educação Infantil não se deve esquecer a importância de sua articulação com o Ensino Fundamental, em especial, para aquelas crianças que chegam ao sistema de ensino mais velhas e que trazem um imenso desejo em aprender a ler, escrever e contar. Assim, “isso poderia ser resolvido muito mais facilmente, se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente”. (KUHLMANN, in: FARIA e PALHARES, 2003, p.64).

Desta forma, Kuhlmann levanta uma proposição que nos parece pertinente e propícia, quando questiona *Por que não considerar que elas (escolas e/ou espaço físico destinado ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos) são um tipo de instituição escolar?*.(id. 2003, p.62).

Barbosa (1997) ao citar Wallon (1975), reforça a idéia de escola que se pretende adotar neste estudo, uma vez que para este a escola apresenta-se como “um meio rico e diversificado, que pode oferecer à criança (já desde antes de 6 anos de idade) a oportunidade de convivência com seus contemporâneos, crianças e adultos de diferentes status.”(BARBOSA, 1997, p.49). É nesse espaço que a criança pode ser estimulada a desenvolver tanto o aspecto afetivo, quanto os intelectuais, morais e físicos.

Nesse sentido, queremos reforçar que no decorrer deste trabalho, quando utilizarmos a denominação *escola* referindo-nos a um espaço físico destinado à educação para as crianças de 0 a 6 anos, estaremos atribuindo-lhe a conotação de instituição escolar destinada a adotar práticas e cuidados que ocorrem tanto no interior da família como em instituições educacionais preocupadas com a formação e desenvolvimento destas crianças e, para tanto, apresenta um quadro de profissionais capazes de pensar, desenvolver, avaliar e re-pensar as práticas pedagógicas diárias.

A oferta da Educação Infantil, ao longo dos anos, não tem atendido à demanda, como se pode comprovar através dos dados obtidos pelo censo escolar, realizado anualmente pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e o censo populacional, realizado de dez em dez anos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tais levantamentos produzem informações imprescindíveis para a definição de políticas públicas e a tomada de decisões de investimentos, que têm por fim viabilizar as ações governamentais ou mesmo da iniciativa privada. Constituem, pois, uma forte fonte de referência sobre a população no âmbito da federação e dos municípios que a compõem, em vários aspectos.

Assim, esta pesquisa suscita conhecer as razões pelas quais a Educação Infantil, parte integrante da Educação Básica, não possui, no âmbito da Lei, uma política econômica e administrativa que dê condições reais a sua oferta. Trata-se de um direito constitucional da criança e, ainda assim, a maioria delas, na faixa etária entre 0 a 6 anos, está fora da escola.

Desvelar estes fatos é a nossa pretensão, pois consideramos que o pedagogo e a sociedade como um todo necessitam conhecer as estruturas e os mecanismos que podem dar concretude às ações, aos sonhos, aos desejos legítimos e, especialmente aos direitos adquiridos. Falamos, pois, das questões financeiras, que se constituem nas bases de sustentação para a realização de qualquer programa ou projeto.

A problemática posta neste trabalho é se houve de fato o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e como se dá a Educação Infantil nos municípios de Goiânia, Catalão, Ipameri, Urutaí e Palmeiras de Goiás, pertencentes ao estado de Goiás, tendo como referência de análise o financiamento.

Para se perceber as contradições que permeiam a história da luta pela implantação da Educação Infantil, buscamos no acervo bibliográfico diferentes autores como Kramer (2003), Barbosa (1997), Patto (1999) Faria e Palhares(2003), Demerval Saviani (1997), Brzezinski (2003) dentre outros. Para a compreensão das contradições existentes no sistema capitalista e da

lógica da política neoliberal adotada pelos governos brasileiros fomos buscar as leituras de Karl Marx (1986), Sofia Lerche (2000), Enguita (1989), Perry Anderson (2002), Lúcia Bruno (1996), Azevedo (1997), Frigott (2001) dentre outros. Trouxemos para nosso estudo as contribuições de Vygotsky (1998) e Philippe Áries (1981), quando buscamos compreender o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança, dentre outras contribuições, que dão sustentação teórica pretendida nesta pesquisa.

Compreendemos que a realidade não se capta de forma fragmentada, repartindo-a em pedaços. Assim, buscou-se no método materialista dialético a fundamentação para direcionar esta pesquisa. Este método nos diz que é preciso considerar a vida como ela é, e considerar que a vida encontra-se em constante movimento. O homem é capaz de conhecer o mundo e, portanto, de analisá-lo através dos meios racionais, empíricos, afirmando que o conhecimento é relativo a cada época histórica e que a verdade é sempre provisória, como bem nos diz Demo (1995, p.90): “Toda formação histórica está sempre em transição, o que supõe a visão intrinsecamente dinâmica da realidade social, no sentido da produtividade histórica”. O nosso critério de verdade tem por fundamento a prática social em um processo de conhecimento dialético sobre as interconexões do relativo e do absoluto, pois a vida em sociedade caracteriza-se pelas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, para prover a sua subsistência, reproduzindo ou transformando essas mesmas relações, que são econômicas, sociais, políticas e culturais. Neste sentido, temos que contextualizar o momento histórico das políticas neoliberais, partindo da concepção materialista da história, que nos possibilitará conhecer as contradições da realidade da Educação Infantil no Brasil, de forma específica em cinco municípios do estado de Goiás, quando nos preocuparemos em buscar o movimento constante das mudanças das conexões e interconexões das categorias, das interdependências e interações da essência e da aparência, no processo dialético da compreensão desta realidade. A categoria essencial é a contradição, e, portanto, buscaremos nesta perceber os conflitos e a luta pelo acesso a esse nível de educação para as crianças da classe trabalhadora. Esta categoria, como nos explica Triviños, (1987, p.54) “determina o papel e a importância que ela tem na formação material e ressalta que a categoria da contradição é a origem do movimento e do desenvolvimento” e, será por nós utilizada, com este objetivo.

A metodologia utilizada no trabalho foi o materialismo histórico, sendo que trabalhamos com a pesquisa quantitativa para facilitar a interação, a distinção da essência fundamental, da exclusão do acesso a esse grau de ensino; entretanto, submetendo os resultados obtidos à análise



qualitativa. A pesquisa quantitativa foi essencial para percebermos os investimentos e a política governamental nos municípios escolhidos. O resultado da pesquisa quantitativa é evidenciado neste estudo através de tabelas de série conjugada, ora com duas variáveis ora com três, associadas aos gráficos em linhas e um gráfico em coluna, objetivando oferecer maior visibilidade dos dados e maiores possibilidades de análise. Foi, portanto, realizado um estudo descritivo/analítico comparando o atendimento às crianças de 0 a 6 anos nas cidades escolhidas, tendo como parâmetro o atendimento à Educação Infantil no prazo estabelecido pela legislação pertinente. As análises que propomos fazer são referentes a cinco municípios goianos, conforme mencionado, dentre eles a Capital, Goiânia, três cidades da região sudeste, Catalão, Ipameri e Urutaí e um da região sudoeste do Estado, o município de Palmeiras de Goiás (no Anexo 3 apresentamos o mapa do Estado de Goiás com a localização das cidades). A amostra escolhida se deteve ao critério de extensão territorial, densidade demográfica, e dotação orçamentária, buscando trazer para este estudo cidades de grande, médio e pequeno porte. Outro fator que nos fez optar por tais municípios foi a proximidade geográfica dos mesmos, em função da diminuição dos custos da pesquisa.

O estudo realizado compreende os períodos entre os anos de 2000 e 2004, para efeito de levantamentos dos dados. Entretanto, entendemos que a década de 1990 exerce fundamental papel na política pública dos anos subsequentes. Observa-se que esta década sofreu forte influência das políticas neoliberais adotadas e colocadas em práticas no governo Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002), sendo seguidas, também, pelo Governo Luís Inácio Lula da Silva eleito para o quadriênio 2003-2006, que vem de forma explícita, aprofundando, principalmente no campo econômico, as políticas neoliberais.

Nesse sentido, retomamos a realidade objetiva das décadas de 1980 e 1990, quando a sociabilidade do capital se firma nas políticas neoliberais. As concepções neoliberais fundamentam-se no pensamento de Hayek, o qual é considerado o expoente desta tradição de pensamento (AZEVEDO, 1997, p.10). Inicialmente, o neoliberalismo questiona e põe em xeque o modo de organização social em que há uma grande intervenção e participação estatal. Segundo Azevedo (1997), a máxima “Menos Estado e mais mercado” vai sintetizar o viés central do pensamento neoliberal, que se fundamenta sob a égide da liberdade individual, tal qual concebida pelo liberalismo clássico, entretanto, fortalecida por um estado minimalista, com grandes incentivos à privatização, desqualificação dos serviços públicos e das políticas públicas e, na

legitimação da teoria do dom e aptidão, tornando o mercado cada vez mais competitivo, seletivo e elitizado.

As crises vividas no campo econômico no mundo capitalista, a partir das revoluções industriais, exigiam mais produtividade do trabalho. Este se encontrava protegido pelo Estado de Bem-Estar-Social, que propiciou prosperidade à maioria das populações dos países desenvolvidos chegando a alcançar quase o pleno emprego. Tal situação impedia a acumulação rápida do capital exigida pelos grandes oligopólios e bancos. Para a imposição da política de cortes neoliberal ao Estado do Bem-Estar-Social, colaborou a queda do muro de Berlim e do socialismo real, quando a hegemonia capitalista, enquanto modelo de organização de produção, é imposta ao mundo globalizado. Sem oposição do modelo do socialismo, as políticas neoliberais do FMI - Fundo Monetário Internacional- foram impostas, tendo como principal meta o combate à inflação e a busca da estabilidade monetária prioridade dos governos e,

Para isso [foi] necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. (ANDERSON, apud SADER, 1995, p.11).

Seguindo a lógica do neoliberalismo, as políticas de governo passam a ser máximas para o capital e mínimas para o social, incluindo nesse sentido, os programas e as proteções aos trabalhadores, entregues ao livre mercado. Qualquer participação direta governamental no sentido de intervir neste processo, vem incentivando a idéia de individualidade e livre iniciativa, produtividade/competitividade e infringindo e subtraindo as conquistas do trabalho. É no bojo dessa realidade, que vamos conhecer as políticas públicas em tempos de neoliberalismo para as crianças, que se encontram na faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

Procuramos responder à questão posta em três capítulos. No primeiro: *A Educação Infantil: Aspectos Históricos e Psico-pedagógicos* abordamos os aspectos pedagógicos e históricos, que envolvem a luta pelo acesso à Educação Infantil, como também trazemos para nossa reflexão a importância de uma educação destinada às crianças em idade pré-escolar. No segundo capítulo, *A Política de Financiamento da Educação Infantil: um projeto em construção*, a temática principal é o financiamento da Educação Básica, seguida pela luta da sociedade pela legalização dos direitos à Educação Infantil, primando por uma educação de qualidade e a sua derrota, quando iniciamos nossa explanação a partir da LBD 4.024/61, até chegarmos à LBD 9.394/96. Discutimos neste capítulo a política de financiamento para o Ensino Fundamental, buscamos compreender como e por que o Fundef foi instituído e toda a lógica que permeia este

fundo de natureza contábil. Buscamos as normativas governamentais para financiamento da Educação Infantil, e as contradições presentes no interior do discurso do Governo Federal, trazendo à baila depoimentos e pareceres dos próprios componentes do governo e de seus organismos fiscalizadores. No terceiro e último capítulo: *O Desvelamento dos Dados*, procedemos à análise qualitativa dos dados obtidos, considerando as características específicas de cada localidade pesquisada. Retomamos, nesse capítulo, a importância do Plano Nacional de Educação, enquanto instrumento legal e legítimo, que tem por objetivo precípuo garantir até ao final da década um atendimento em creches a 60% das crianças na faixa de 0 a 3 anos e 80% de atendimento em pré-escolas às crianças de 4 a 6 anos. Apresentamos os números de atendimento tanto em creches como em pré-escolares, bem como o aporte de recursos investidos na educação pelo Governo Federal. Na conclusão, vamos apresentar uma síntese dos estudos feitos, destacando que prioridade em educação se faz com investimentos e não com cortes no orçamento da Educação, para contingenciamento de recursos e pagamento da dívida externa.

A nossa questão fundamental é, portanto, se houve de fato o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e como se dá a Educação Infantil nos municípios citados, tendo como referência de análise o financiamento.

De fato, como adverte Enguita, “quando outras camadas ascendem à educação formal, as classes altas forçam uma diferenciação escolar” (ENGUITA, 2003, p.20), para manter o *status* da educação recebida pelos seus filhos.

É necessário olhar a história do acesso à educação da classe trabalhadora no Brasil, para se perceber que a educação de 0 a 6 anos, apesar de cientificamente comprovada como de extrema importância na fase de formação da criança, ainda está por se concretizar, devido a ausência de destinação dos recursos necessários a sua institucionalização.

É, neste contexto, que a questão do financiamento para atender às crianças que se encontram na faixa etária de 0 a 6 anos, portanto protegidas pela legislação que lhes garante o acesso à Educação Infantil, torna-se importante, tendo como ponto de partida municípios de diferentes regiões do estado de Goiás, com diferentes densidades demográficas.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E PSICO-PEDAGÓGICOS

---

*Meu ponto de partida é o seguinte: só os seres que historicamente se tornaram capazes de saber, se tornaram ao mesmo tempo capazes de intervir na realidade condicionadora...*

*Só os seres que se percebem condicionados podem deixar de ser determinados. Porque assim nós transformamos a determinação em condicionamento.*

*Paulo Freire*

Pretendemos, neste capítulo, recuperar alguns antecedentes históricos da Educação Infantil apresentando as contribuições de caráter pedagógico, no que tange à educação destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade, trazendo, para a discussão, as contradições da abordagem da teoria da privação cultural. Abordamos ao final, as razões pelas quais se defende uma educação direcionada às crianças de 0 a 6 anos e sua influência na formação do homem.

#### **1.1 A trajetória da Educação Infantil: um breve percurso histórico**

A infância, por ser uma fase transitória e relativamente pequena no desenvolvimento do homem, por muito tempo foi relegada e negligenciada, tornando-se trabalho difícil para os pesquisadores desenvolver uma pesquisa histórica. Para se fazer a história da criança, faz-se necessário utilizar diferentes fontes e alargamento de objetos para estudo, assim como o cruzamento entre elas, pois cada uma traz uma interpretação diversa do mesmo fenômeno.

Na Antigüidade (cujo modo de produção é o escravismo) a educação infantil era relegada à aia (ama-de-leite), em geral uma escrava, que cercada pela confiança e o respeito da família, desenvolvia um trabalho de educação junto às crianças, zelando pelos seus modos, hábitos, fluência de linguagem, procurando despertar o prazer pela música e arte. Na Grécia, na época da aristocracia guerreira, a criança nobre permanecia em casa até os sete anos, quando era enviada a outros palácios, a fim de aprender o ideal da época, ou seja, o ideal cavalheiresco. Os preceptores

também eram contratados, sob o olhar cuidadoso da família, objetivando oferecer às crianças uma formação integral baseada no afeto e no exemplo.

Em Esparta, por volta do séc. IX a.C. as crianças eram educadas, até os sete anos, pelas famílias, sendo que, após esta idade, o Estado passava a oferecer uma educação pública e obrigatória. Não é diferente em Atenas, que da mesma forma vai destinar à família a função de educar os filhos, diferenciando-a somente, a partir dos sete anos, quando os meninos são desligados da autoridade materna e entregues aos pais, que passarão a prepará-los para o mundo da escrita, educação física e musical. As meninas continuavam sob a tutela das mães, dedicando-se aos afazeres domésticos.

Tanto em Roma como na Grécia, a educação sistemática inicia-se aos sete anos, em especial para os meninos. O mundo fora do lar era dos homens, conseqüentemente competia a eles a compreensão “desse mundo”, justificando assim, somente o ingresso e acesso das crianças do sexo masculino ao conhecimento elaborado. Este ia desde o cuidado com a forma física, até a formação intelectual. No Império Romano a cultura helenística é copiada, sendo a educação romana pautada nos princípios filosóficos gregos. Ressalta-se a valorização da forma e a excessiva preocupação com os cuidados do corpo, devido à ênfase que se dava à formação do militar guerreiro. É aqui, na época helenística, que a educação deixa de ser entregue à iniciativa privada e se torna normalmente objeto de uma regulamentação oficial. A legislação escolar passa a ser atributo do Estado civilizado.

Em Roma, a reflexão filosófica não se dá de forma sistemática. Alguns pedagogos demonstram certa descrença com a filosofia, quando a questão era educação. Destaca-se nesse período Quintiliano (c.35-c.95), educador espanhol, com atuação em Roma, que irá valorizar a psicologia como instrumento que possibilitava conhecer a individualidade do aluno “os cuidados com a criança começam na primeira infância, desde a escolha da ama. (...) Considera importante que a criança aprenda em grupo, por favorecer a emulação, de natureza altamente saudável e estimulante” (ARANHA, 1996, p.63).

Para acompanhar a história da criança, interessantes contribuições têm chegado à sociedade, tendo como marco da história da criança o livro *História social da criança e da família* (versão reduzida da obra *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*, de Philippe Ariès). O livro faz uma cronologia da evolução e da progressiva importância que a criança vem ocupando no seio da família burguesa.

Segundo Philippe Ariès, somente por volta do século XII que a arte medieval inicia o processo de reconhecimento da infância. A ausência da figura infantil nas obras de artes não se configura pela incapacidade artística ou mesmo falta de habilidades. Pressupõe-se que a criança não ocupa lugar no mundo social, circulava entre os adultos, sem que estes lhe atribuíssem uma maior importância. “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. (ARIÈS, 1978, p.50).

Na Idade Média, o modo de produção escravista vai sendo substituído pelo feudal, as invasões bárbaras e a expansão mulçumana provocam o despovoamento das cidades e o processo de ruralização ganha força. Neste contexto, a condição social do homem é determinada pela sua relação com a terra. Os seus proprietários serão também donos do poder e da liberdade. Destacam-se o clero e a nobreza, que conduziram todo o período medieval assumindo o monopólio da ciência e da educação. Esta esteve a serviço da fé. A educação só existirá para a criança consagrada a Deus, atendendo assim aos ideais ideológicos deste processo.

A história nos revela que, até a idade de sete anos, a criança desfrutava do ócio próprio de sua idade, sob os olhares cuidadosos da família sem, contudo, configurar uma preocupação específica com sua formação cognitiva. Não fazia parte da realidade na Idade Média, uma atenção a estes aspectos, como bem nos mostra Ariès: “A civilização medieval havia esquecido da Paidéia dos antigos, e ainda ignorava a educação dos modernos. Este é o fato essencial: ela não tinha idéia da educação”. (ARIÈS. 1978, p.276).

Como podemos constatar, a educação destinada à criança de forma sistematizada e processual, tem início a partir dos sete anos, seja ela oferecida pelo Estado ou pelo clero. Entretanto, a educação infantil anterior a esta idade já se constituía em preocupação da família, que buscava pessoas de sua confiança para lidar com as crianças, sob o olhar atento e cuidadoso da mãe.

Entretanto, com a chegada dos tempos modernos, a sociedade passa a depender do sistema educacional, como forma de assegurar e ter acesso a uma posição social que lhe propicie dignidade e ascensão social.

O combate aos ideais medievais ganha força no discurso dos Renascentistas. A educação severa e autoritária propagada pela Igreja será criticada por vários pensadores. O momento é da secularização do pensamento, e a produção intelectual renascentista tenta superar as contradições do pensamento religioso medieval, embora as iniciativas para implantações de colégios se efetivem através das ordens religiosas.

A educação das crianças continua sendo uma preocupação, desta vez, compreendendo que o amadurecimento deve ser respeitado e como dizia Erasmo de Rotterdam (1467-1536), um dos principais expoentes do novo pensamento renascentista, considerado por muitos o representante do pré-iluminismo: “seria bom que as crianças aprendessem se divertindo, sem a preocupação com resultados imediatos.” (ARANHA, 1990. p. 89)

É fato que a criança, durante vários séculos, foi inserida à educação formal após os sete anos. João Amós Comênio (1592 – 1657), considerado como o maior educador e pedagogo do século XVII e um dos maiores da história, apresentou, em 1657, à sociedade européia, a sua “Didática Magna”, obra considerada como um dos mais brilhantes tratados educacionais que se tenha escrito até atualidade. Nela, Comênio enfatiza a importância da economia do tempo em seu capítulo XIX, “Bases para a rapidez do ensino, com economia de tempo e de fadiga”.

Para Comênio:

Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-os despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam. Do mesmo modo, todas as coisas, que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhes plantadas logo nesta primeira escola. (COMÊNIOS, 1985,p.415)

De acordo com Comênio, todo ensinamento destinado às crianças exerce fundamental papel na formação do homem, visto que a infância é, por ele entendida, como a base na qual se fundam valores, procedimentos, atitudes e as diretrizes de um modo de vida, que acompanharão o homem em toda a sua existência material.

A ascensão da burguesia dá início a um período antropocêntrico que passa a valorizar o homem como ser do cotidiano. Movimentos de cunho econômico e político-nacionalista, como foram a primeira Revolução Industrial na Inglaterra (séc.XVII) e a Revolução Francesa (séc. XVIII) <sup>4</sup> marcam a passagem para o capitalismo.

Revisitando os liberais do século XVIII, encontramos Condorcet, que embora não tenha sido um profissional da educação ocupou-se dela, apresentando idéias e propostas de extrema importância e fundamentais para a pedagogia liberal. Foi um marco na história da educação e, contrário a alguns liberais, que defendiam uma posição elitista com relação à educação popular, ele defendia a educação como direito a ser garantido pelo Estado a todos.

---

<sup>4</sup> A este respeito ver HARZEY, David. Condição Pós-Moderna, 1996, p.115-117.

Será com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), natural de Genebra, na Suíça, que a criança passa a ser vista de forma diferenciada. Rousseau provocou uma revolução pedagógica, no momento em que inverteu o modelo educacional do momento. Para ele, o aluno era o centro do interesse e não o professor. Seu pensamento constitui um marco na pedagogia contemporânea. (ARANHA, 1990. p.121). Foi ele quem centralizou a questão da infância na educação, evidenciando a necessidade de não mais considerá-la como um “homem pequeno”, mas sim que ela vive em um mundo próprio cabendo ao adulto compreendê-la.

Rousseau chamou nossa atenção para a necessidade de se enxergar a infância como um período distinto, composto de características peculiares, que precisam ser estudadas e respeitadas.

Procuram sempre o homem no menino, sem cuidar no que ele é antes de ser homem. Cumpre, pois, estudar o menino. “Não se conhece a infância; com as falsas idéias que se tem dela, quanto mais longe vão mais se extraviam”. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprias. (LUZIRIAGA, 1989, p.166)

Os objetivos educacionais devem estar voltados para a vida que, na concepção de Rousseau, é muito mais que os livros, o sacerdócio, a guerra. A valorização da natureza, da sensibilidade, da ação e da experiência faz de sua pedagogia uma ação centrada na formação do homem integral.

A contribuição de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) suíço alemão, que se destacou na educação como mestre e fundador de escolas para educação infantil, também foi significativa. Estudioso de Rousseau, sempre se preocupou com a educação das crianças pobres, assim como da educação elementar.

Para Pestalozzi o homem é um todo cujas partes devem ser cultivadas. (...) A criança tem potencialidades inatas, que serão desenvolvidas até a maturidade, tal qual como a semente que se transforma em árvore. (ARANHA, 1996, p.143)

No século XIX destacamos a figura de Friedrich Froebel (1782 – 1852) educador protestante alemão, que segue muito as idéias de Pestalozzi. Froebel desenvolveu suas teorias arraigadas em pressupostos idealistas inspiradas no amor à criança e à natureza. Foi notadamente reconhecido pela criação dos “*Kindergartens*” (jardins de infância), nos quais destacava a importância do cultivo das almas e das atividades infantis. Sua pedagogia irá privilegiar as



atividades lúdicas, porquanto para ele o desenvolvimento sensório-motor é conquistado a partir de jogos e do brincar.

### **1.1.1 A trajetória da educação infantil no Brasil:**

O Brasil do séc. XVIII vive uma grande contradição em relação aos países da Europa. Enquanto os países europeus vivem as mudanças ocorridas pela 1ª Revolução Industrial, e pela Revolução Francesa, o nosso país apresenta um quadro social cujo pano de fundo é a economia extrativista, manipulada pela aristocracia agrária. A este respeito Carneiro (1990) acrescenta que:

O Brasil continua com a sua aristocracia agrária escravista, a economia agroexportadora dependente e submetido à política colonial de opressão. (...) Persiste o panorama do analfabetismo e do ensino precário, agravado com a expulsão dos jesuítas (...) A educação está a deriva. (CARNEIRO. 1990, p. 134-135)

Embalados pelos ideais liberais, os republicanos, no fim do séc. XVIII e início do séc. XIX, vão defender os princípios iluministas: igualdade, fraternidade e liberdade, sem, contudo, conseguir oferecer uma educação universalizante, laica e pública.

A educação, no período do Império, desconhece a educação para as crianças e, em especial, a educação destinada às mulheres. O Brasil vive um embate, de um lado, os renovadores desejam e lutam pelos ideais liberais e positivistas da burguesia europeia; de outro, encontram-se as forças retrógradas da tradição agrária escravocrata. Segundo Aranha,

o poder da reação mantém o privilégio de classe, valorizando o ensino superior em detrimento dos demais níveis, sobretudo o elementar e o técnico, sem se falar evidentemente da desprezada educação da mulher. (ARANHA, 1996, p.156)

A educação destinada às crianças não é preocupação no Império, embora a Constituição de 1824 apresentasse referência a um “sistema nacional de educação”. Devido a não obrigatoriedade do ensino primário, para se ter acesso aos demais níveis de ensino, a educação elementar ocorria, para os filhos da elite, em casa, sob a orientação de preceptores. Assim, os demais segmentos da sociedade buscavam vagas nas pouquíssimas escolas da época, cuja tarefa se restringia à instrução elementar: ler, escrever e contar (ARANHA, 1996)

No final da década de 1880, Rui Barbosa envolvido com a questão da reforma do ensino, e influenciado pela pedagogia norte-americana, ao ler o projeto de reforma construído pelo

conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho, resolve dedicar-se a um estudo profundo, a fim de elaborar o estatuto da instrução no país e sobre os meios de resolver seus problemas. Explícita, a partir de então, sua convicção de que ignorância era sinônimo de atraso e miséria, enquanto cultura e ensino de bom nível traziam desenvolvimento e riqueza material. Progressista e abrangente, o projeto de Rui Barbosa penetrava nos problemas da organização e administração escolar, defendia a instalação de "jardins de crianças" e educação para ambos os sexos no plano moral, religioso, técnico e artístico. Entretanto, suas idéias em relação à reforma de ensino e o aperfeiçoamento dos currículos, não logrou êxito em decorrência das condições concretas da realidade brasileira sob a tutela do regime monárquico, terminando esquecidas nos escaninhos da burocracia imperial.

A educação da Primeira República é marcada pela clara e explícita visão elitista, sendo que a ruptura com o trabalho é desejável e consciente, embora, segundo Nosella, (2000), o objetivo primeiro da escola brasileira republicana foi a universalização do ensino primário. Segundo ele:

A política educacional da Primeira República, de um lado, foi vitoriosa porque universalizou no Brasil a idéia de uma rede de ensino primário, público, gratuito e laico, criando um sistema escolar apropriado (Escolas Normais e Grupos Escolares); de outro lado, porém, o sistema criado foi insuficiente e insensível ao mundo do trabalho. Por isso, qualificamos essa vitória com o termo 'mutilada'. (NOSELLA, in: FRIGOTTO, 2000, p.167)

Foi em 1875, que o primeiro jardim-de-infância (particular) foi inaugurado no Rio de Janeiro, anexo ao colégio do médico educador Menezes Vieira. Essa escola recebia apenas meninos e incorporava propostas e materiais das salas de asilo francesas, elaboradas por Marie Pape-Carpentier, além das atividades froebelianas. (BASTOS, 2001). Em 1896, é criado o jardim-de-infância da escola Normal Caetano de Campos em São Paulo; em 1909, o jardim-de-infância Campos Sales; em 1910, o jardim-de-infância Marechal Hermes; e, em 1922, o jardim-de-infância Bárbara Otoni, os três últimos no Rio de Janeiro. (OLIVEIRA, 2002.p.93)

Em Belo Horizonte, Minas Gerais, as escolas maternas também são criadas, com o propósito de atender às crianças pobres. Em 1908, a Prefeitura inaugura a Escola Infantil Delfim Moreira, que em 1914 tem a segunda unidade inaugurada com o nome de Escola Infantil Bueno Brandão. (KULMANN, in: LOPES et al, 2003, p.477)

O processo lento de expansão das instituições destinadas às crianças de 0 a 6 anos de idade se estende por todo o país. Segundo Kulmann:

A “proteção à infância” ganha um ímpeto em relação ao momento em que se anunciou – no caso da escravidão e da monarquia. São políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena. (KULMANN, in LOPES et al, 2003 p. 477)

Entretanto, tanto os jardins-de-infância como as escolas maternas que começam a surgir por todo o país vão se caracterizar pelo cunho assistencialista, destinadas às crianças pobres, que necessitam de amparo e assistência social ou de saúde.

A burguesia, também no Brasil, se instala no poder sob os princípios liberais de igualdade, liberdade, fraternidade e propriedade privada, contrapondo-se aos privilégios da nobreza, propondo a igualdade de direitos formais. O novo modo de produção – o capitalista, a ascensão da burguesia, as transformações econômicas e políticas, que vão dando um novo rumo para a educação, mostram a necessidade de mão-de-obra qualificada nas indústrias e fábricas, e afastam a mulher do contexto familiar. Esta ganha espaço no mercado de trabalho.

Dermeval Saviani mostra, com muita propriedade, os objetivos dessa nova classe, a burguesia, e sua interferência nos dispositivos legais:

Na sociedade moderna a classe dominante detém a propriedade privada dos meios de produção. É uma classe empreendedora compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. Assim, não é por acaso que a Constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. (SAVIANI, 1997. p.2)

Igualdade de oportunidade na sociedade capitalista é algo que nunca existiu. O que historicamente se tem comprovado são educações dualistas, “ensinos e ensinos” e “escolas e escolas”. Cada classe social tem lutado e conquistado acesso a determinados graus e qualidade de ensinos diferenciados. Tal situação de luta por acesso à educação no Brasil, não tem sido diferente e, enquanto país do terceiro mundo, não conseguiu ainda cobertura para a maioria da sua população, nem mesmo quanto ao Ensino Básico.

É nesta luta de reivindicações constantes dos trabalhadores, que ganha força desde a década de 1920, principalmente com a Revolução de 1930, e, através do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, que a educação brasileira busca a democratização do acesso à população ao ensino básico, alicerçado em ideais liberais.

As influências da Revolução de 30 na construção de um novo Estado brasileiro, vão se efetivar em diferentes ações:

A Revolução de 1930, no plano econômico, prioriza a substituição das importações pelo incentivo à industrialização do país, com tecnologia própria. Assim, abre-se uma nova fase no processo de acumulação do país cujo principal pólo econômico desloca-se para as atividades urbano-indústrias, configurando um novo pacto do poder. A conquista na Constituição de 1934 do ensino público, obrigatório e gratuito insere-se no processo histórico de formação do Estado burguês brasileiro, e, é, a partir de 1930 que fica evidenciado uma defasagem entre a Educação e o desenvolvimento. (CARNEIRO, 1990, p.8-14)

Carrijo (2004) mostra que o atendimento às crianças pequenas no Brasil, desde o final do século XIX e início do séc. XX, apresentava-se de forma assistencialista e principalmente com vistas a oferecer atendimento médico. Reforça-se este pensamento com a criação em 1930, através do decreto 10.402, do Ministério da Educação e Saúde.

Embora as necessidades da sociedade moderna, regida pelo sistema capitalista, solicitem uma mudança na política educacional, o Brasil vivencia, na primeira República (1889-1930), poucos avanços no que concerne à Educação Infantil. Já no início do Estado Novo (1930-1945), as Reformas *Francisco Campos* (1931-1932) e *Capanema* (1942-1946) que se efetivaram nas Leis Orgânicas de Ensino, trouxeram importantes modificações na estrutura e organização da educação, por serem de caráter nacional, envolvendo assim todo o território brasileiro. Entretanto, a Educação Infantil continuava apartada da escolaridade mínima exigida, uma vez que a gratuidade e obrigatoriedade não se constituem deveres do Estado. Apenas as escolas particulares oferecem este nível de ensino – a Educação Infantil – e, conseqüentemente, ao ser pago, são poucos os que a ele terão acesso.

A partir do final da Segunda Guerra Mundial (1945), que o Brasil passa efetivamente a viver as conseqüências da política populista, que previa a expansão do ensino, com o intuito de cicatrizar a ferida social produzida pela manutenção da enorme desigualdade entre as classes sociais. Para Nosella:

O populismo é a áurea ideológica ‘natural’ do semi-industrialismo, é a clássica forma política que se impõe quando a consciência coletiva denuncia as fortes diferenças sociais, sem que de fato a vontade dirigente pretenda superá-las. (NOSELLA, in: FRIGOTTO, p. 172).

A política educacional dos governos militares promoveu reformas de ensino pautadas pela doutrina populista, e pelo corporativismo dirigista (NOSELLA, in: FRIGOTTO, 2000), sem uma

atenção concentrada na qualidade do ensino oferecido à população, em especial à educação destinada às crianças na faixa etária entre 0 e 6 anos, reforçando apenas o caráter assistencialista deste nível de ensino, respaldado por um discurso de comoção e apelo nacional, sem o compromisso pela garantia de acesso e permanência das crianças, nesta faixa etária, na escola.

## **1.2 A Educação Infantil – aspectos psico-pedagógicos a serem considerados**

Em nossa sociedade os problemas sociais, morais, físicos, emocionais dentre outros, passam pelas questões econômicas e, fundamentalmente, pela formação intelectual, crítica e reflexiva, que se transformaram em objetos de estudos da pedagogia, enquanto ciência que investiga a natureza das finalidades da educação como processo e prática social.

Nesse sentido, o cuidado com a criança passou a ser investigado por diferentes campos do saber, assim como as ciências modernas – psicologia, antropologia, sociologia e a própria pedagogia – que ganha novos matizes, à medida que a sociedade se modifica, requerendo desta, outros paradigmas fundamentados em novas *epistemes*.

Se buscarmos filósofos, sociólogos e pedagogos, independente da matriz do conhecimento que sustenta suas teorias, verificamos que a formação do indivíduo e os estudos que envolvem a compreensão de como se dá o conhecimento, está presente desde longa data. Embora a teoria do conhecimento só tenha surgido como disciplina independente na Idade Moderna, já na Antiguidade e na Idade Média, registra-se a preocupação de os filósofos tratarem de questões referentes ao conhecimento (ARANHA e MARTINS, 1993,p.23). A partir da passagem da visão mitológica para a filosófica e da concepção racional, o homem vem sempre caminhando em direção à confirmação da capacidade humana de aprender, a partir do momento em que está em contato ou relação com o objeto do conhecimento, através de sua experiência vital. Assim, segundo Aranha e Martins, “o conhecimento é o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido” (1993, p.21).

É inegável, a partir desta concepção, a importância da educação oferecida na idade pré-escolar, ou seja, de 4 a 6 anos, bem como a anterior a esta, oferecida em creches às crianças de 0 a 3 anos, porquanto as relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento estarão sendo mediadas pelo professor. A escola, independente da crise pela qual vem passando, exerce um

papel social fundamental e, através de estratégias próprias, pode propiciar situações em que a criança vivencie novas experiências e aprenda na convivência com outras crianças, ou mesmo mediada pelo professor.

A criança, ao freqüentar uma escola de educação infantil, pode viver a real possibilidade de receber a mediação do professor de forma constante, sistematizada e consistentes, porquanto tais mediações são oriundas de um planejamento sistematizado e orientado. Mesmo não sendo o professor o único responsável pela mediação das crianças nas dinâmicas das interações interpessoais e com os objetos do conhecimento, a importância do trabalho docente não pode ser indiferente, quando se pensa em política pública para a educação, uma vez que o acúmulo de experiências trazidas pelo professor, sua formação e responsabilidade no processo ensino-aprendizagem, em muito contribuem para que as crianças tenham acesso ao mundo cultural e aos conhecimentos historicamente produzidos. Assim, aquelas que não têm esta oportunidade, não terão acesso ao mesmo ritmo de desenvolvimento intelectual, embora saibamos que qualquer adulto ou mesmo uma outra criança é capaz de realizar o papel de mediador no processo de aquisição do conhecimento. Porém, acredita-se que estando a criança acompanhada por profissionais do ensino, cuja formação seja sólida, sendo estes professores supervisionados e acompanhados por orientadores de ensino, comprometidos com o real processo ensino-aprendizagem, a eficácia do processo apresentará maiores possibilidades de êxito.

### **1.2.1- A abordagem da privação cultural**

A abordagem da privação cultural encontra, no Brasil, um terreno fértil, em especial na década de 1970, e os discursos fundamentam-se na necessidade de oferecer educação às crianças “desprovidas” de melhores condições sócio-econômicas. A educação compensatória, que norteou programas de governo neste período, busca solucionar os problemas evidenciados pelos índices insatisfatórios em relação à escolarização das crianças e jovens.

Vital Didonet, ao escrever as colocações iniciais do livro *Atendimento ao Pré-Escolar*, editado pelo Ministério da Educação e Cultura- Departamento de Ensino Fundamental-Coordenação de Educação Pré-Escolar (1977), afirma que os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento do homem, a partir dos estudos feitos por algumas ciências como a biologia e a psicologia. A base da personalidade forma-se nesses primeiros anos. A

criança até os 3 anos de idade já adquiriu quase que toda a estrutura de comunicação lingüística que utilizará no restante de sua vida. O cérebro atinge 80% do seu peso total aos quatro anos de idade. (DIDONET, in: MEC, 1977, p.10) As necessidades alimentares, nesse período, são imprescindíveis para a formação do cérebro, sendo que a desnutrição nessa fase tornará a criança portadora de deficiências mentais que poderão ser irreversíveis. (CHAVES, apud DIDONET, in: MEC, 1977, p.12)

Segundo os defensores da teoria da privação cultural, além da carência alimentar, que poderá afetar em graus diferenciados também a saúde, as famílias buscavam nas escolas destinadas às crianças menores, uma orientação adequada, estímulos e ambiente favorável ao desenvolvimento infantil. As carências sócio-econômicas, divididas em carência alimentar, carência de saúde e carência de estímulos educativos vão delineando a mesma compreensão que se efetivou na década de 1960, nos Estados Unidos, culminando neste país com o Projeto *Head Start* de assistência médica, dentária e de serviços educacionais para crianças em idade pré-escolar (KRAMER, 2003, p.29)

No Brasil, a partir da compreensão de que as diferenças culturais tornam-se empecilhos na luta pelo sucesso escolar, a política pública assume a educação compensatória como forma de equacionar o problema do fracasso escolar:

A educação compensatória visa “compensar”, suprir as deficiências do meio e oferecer às crianças bons estímulos que façam o papel dos que foram fracos ou insuficientes ou dos estímulos que deveriam ter existido e não existiram. (DIDONET, in: MEC, 1977, p.15)

Entretanto, em contraposição a esta abordagem, Kramer (2003) apresenta severas críticas tanto à abordagem que traz o fatalismo biológico como responsável pela desigualdade em relação ao desenvolvimento mental do indivíduo e da criança, como também o seu oposto que defende o fatalismo sociológico, atribuindo à família e ao meio social do qual o indivíduo pertença, a responsabilidade pelo fracasso escolar. Segundo a abordagem da privação cultural:

As crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens sócio-culturais”, ou seja, carências de ordem social. [...] A idéia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais. (KRAMER, 2003, p. 32)

Estudos como os de Soares (1989), Patto (1999) vão trazer à discussão as conseqüências da teoria da carência cultural nas práticas pedagógicas e na visão ideológica, que sustentam por um longo período as concepções pedagógicas, estando ainda presente no meio educacional.

Este pressuposto, bem como várias afirmações derivadas, encontra-se em plena circulação no pensamento educacional, o que mostra que ainda estamos sobre a influência da teoria da carência cultural, em sua versão que afirma a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da clientela. (PATTO, 1999, p. 155)

A educação compensatória só ocorre em uma visão que, havendo diferenças entre os alunos em decorrência das diferentes classes sociais existentes, haverá necessidade de compensar estas diferenças, o que só poderá acontecer em uma escola vista como redentora.

Não pretendemos de nenhuma forma defender aqui a visão fatalista, que condena as crianças que não têm acesso ao conhecimento socialmente construído, a serem fracassadas e desprovidas de potencial e competência. Não acreditamos que a educação oferecida na pré-escola seja a salvadora e redentora dos problemas que afligem as camadas pobres da sociedade. Não temos a visão ingênua, a ponto de acreditar que a oferta da Educação Infantil vá garantir às crianças da classe trabalhadora sucesso escolar e profissional. Entretanto, a Educação Infantil se caracteriza como direito e, superada a abordagem da privação cultural, como bem nos diz Kramer:

O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade e da sua própria inserção na classe social a que pertence. (KRAMER, 2003, p.45)

A oferta da educação Pré-Escolar propicia a todos a mesma oportunidade de ter acesso a um nível de ensino, que contribuirá para o desenvolvimento de suas estruturas mentais, formação física, desenvolvimento de habilidades, desejo de aprender, socialização e ampliação do seu vocabulário lingüístico, tão necessário ao processo de comunicação. Oferecer Educação Pré-Escolar a todos é assegurar um direito à criança, é aproximá-la cada vez mais desta possibilidade real de aprendizagem. É colaborar para que, quando esta criança tenha que iniciar seus estudos no Ensino Fundamental, ela não passe por maiores dificuldades na construção do seu processo de ensino-aprendizagem. É oferecer as mesmas condições a todas as crianças, independente da classe social a que pertença.

Pesquisa realizada na cidade de São Paulo, em 2004, pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp), com 4,5 milhões de crianças de 0 a 6 anos oriundas da rede pública e privada, revelou que crianças com maior estímulo nos primeiros anos de vida

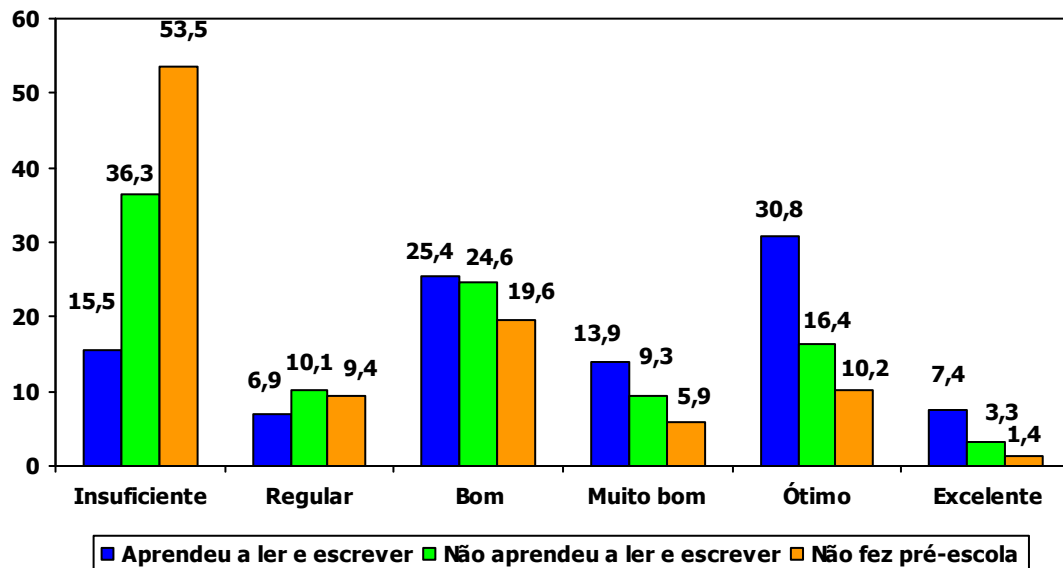


desenvolvem melhor a intelectualidade. A pesquisa revelou ainda que entre 250 mil crianças avaliadas, as que freqüentaram a pré-escola tiveram melhor desempenho na matéria de língua portuguesa, em relação às que não freqüentaram.

É significativo ver que entre os insuficientes, mais da metade - 53,5% não freqüentou a pré-escola e outros 36,3% declaram que freqüentaram, mas não aprenderam a ler e escrever nesta fase. É importante saber que os considerados excelentes demonstraram habilidades acima das exigidas para a série. (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/>, acesso em 02 jul 2005)

O quadro abaixo evidencia os resultados obtidos pela pesquisa, no que se refere à distribuição dos alunos em relação ao desempenho, tendo como referência a presença da Pré-escola na formação das crianças pesquisadas.

**GRÁFICO 1- Distribuição dos Alunos nos Níveis de Desempenho x Pré-escola**



Fonte: SARESP, 2004.

### 1.2.2-A importância da educação destinada às crianças entre 0 e 6 anos

A escola, embora continue sendo essencialmente uma organização burocrática, normalizadora e disciplinadora, cuja principal função é a socialização da força de trabalho, pode se constituir em um espaço legítimo de produção do conhecimento e local que oportuniza, aos que têm a condição de acesso e permanência, oportunidades sociais. Pode ainda, globalizar o saber, a fraternidade, a solidariedade, a ética e tantos outros valores que foram sendo deixados para trás, porquanto não agregavam (e continuam não agregando) valores ao sistema capitalista. É certo que ela sozinha não resolverá as questões de ordem econômica e política, mas ao se constituir um *lócus* de debate constante e, se propor a lutar contra os efeitos da política neoliberal que vem se tornando hegemônica, pode ser considerada força propulsora de uma transformação social. Nesse caso, a escola estaria alicerçada na teoria concebida por Saviani (1984), que trabalha na perspectiva da educação, cuja teoria histórico-crítica vincula a educação aos fatores socioeconômicos da sociedade capitalista demonstrando que, da mesma forma que a sociedade interfere na educação, esta também pode interferir naquela, podendo inclusive, contribuir para sua transformação.

É fato que a política neoliberal coloca os países em desenvolvimento reféns de seus pressupostos e defende a formação de um Estado Mínimo, incentivando o afastamento do Estado da responsabilidade para com a educação. Contraditoriamente, a Constituição Federal Brasileira defende a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Desta forma é imprescindível a observação das obrigações estatais e a luta para a permanência da educação como direito de todos os cidadãos brasileiros, confirmando o que a Carta Magna diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1995, C.F.,art. 205, Cap.III).

Não podemos aceitar passivamente as constantes privatizações que invadem o cenário econômico com os argumentos que se transformaram nos lemas: qualidade, eficiência e produtividade, aplicando-os à educação, posto que ao falarmos de qualidade e eficiência torna-se necessário questionar de qual qualidade se fala e de qual eficiência. Abrir mão do caráter público da instituição escolar é abrir mão do direito de uma educação para todos, pública, gratuita e laica; de lutar pela qualidade e eficiência da educação em todos os seus níveis, contando com a efetiva participação da sociedade civil organizada.

Repensar a escola, seu papel na formação de sociedade civil estruturada e organizada, passa por um longo e profundo estudo percorrendo, desde sua forma de gestão, até seu currículo. Refletir, redescobrir e construir a escola partindo de sua práxis é um caminho para a retomada do crescimento intelectual necessário, para que a disputa hegemônica não se estabeleça de forma tão desigual e, por conseqüência, injusta. Colocar a escola como objeto de estudo e possibilitar a discussão no interior dela própria, são medidas já preconizadas por educadores, dentre eles Paulo Freire, que defendeu a educação como ação e práxis política consciente. Freire nos diz,

Na verdade, nenhuma sociedade se organiza a partir da existência prévia de um sistema educativo, o que implicaria na tarefa de concretizar um certo perfil ou tipo de ser humano que, na seqüência, poria a sociedade em marcha. Pelo contrário, o sistema educativo se faz e se refaz no seio mesmo da experiência prática de uma sociedade. (GUTIÉRREZ,1988,p 17).

Ao falarmos de escola, como espaço destinado à produção do conhecimento, considera-se nesta perspectiva todos os níveis de ensino que compõem a estrutura da educação nacional. A Educação Infantil inicia o processo educacional brasileiro, e sua inserção no Sistema de Ensino Nacional, através da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, foi o resultado de uma longa trajetória de lutas reivindicatórias.

Ao perguntarmos aos profissionais da educação sobre a importância da Educação Infantil na formação intelectual, emocional e física da criança na faixa etária de 0 a 6 anos, eles afirmarão que o acesso desta criança à escola, que ofereça educação infantil, é de extrema importância para o sucesso de seu desenvolvimento cognitivo na trajetória escolar, bem como fator relevante para equacionar o fracasso escolar. O espaço escolar é por excelência o local destinado às superações das dificuldades intelectuais, sem, contudo, desqualificarmos os demais espaços nos quais a educação se efetiva. Uma vez que tanto se lutou para o reconhecimento deste nível de ensino é legítima a reivindicação para o acesso e permanência em escolas que ofereçam a Educação Infantil, resguardando, acima de tudo a qualidade do ensino oferecido nestas Instituições.

A jornada de trabalho das classes brasileiras de menor poder aquisitivo varia de oito a dezesseis horas diária; esta não consegue reunir um salário mensal, que supra suas necessidades básicas (alimentação, moradia, transporte). Torna-se praticamente impossível a realização de gastos com os filhos na fase de creche e pré-escolar. A corrida por uma vaga na escola pública na maioria das vezes é inócua, pois em todo o país, o número de escolas que oferece esta modalidade de ensino é insuficiente, sendo que um grande número de vagas é oferecido pelas instituições privadas, e, em alguns municípios, esta oferta é inexistente.

É nesta perspectiva de consciência da importância da Educação Infantil, reconhecendo que a família que constitui a sociedade atual não apresenta o mesmo perfil da família do início do século passado, pois tanto o homem quanto a mulher estão no mercado de trabalho ou lutando para conseguir uma oportunidade de trabalho, nem tampouco dispõe de recursos financeiros suficientes para garantir a permanência de um preceptor capaz intelectual e moralmente para orientar a formação das crianças na primeira infância, que o Estado, enquanto instituição criada para salvaguardar os direitos da coletividade, deve garantir o acesso e permanência das crianças na escola, incluindo aquela destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade. Resta afirmar que Educação Infantil é um direito constitucional, adquirido, e, portanto, cabe às esferas públicas oferecê-la.

Em uma sociedade democrática representativa, as conquistas são lentas, e, em se tratando de país em desenvolvimento como o Brasil, guiado por uma política externa a serviço do capital e dos interesses da classe dominante, cujos pressupostos políticos pedagógicos não contemplam a educação como forma de libertação, o reconhecimento da Educação Infantil como parte integrante da formação humana torna-se tarefa difícil, que requer a união e concentração de forças. Entretanto, podemos lembrar-nos que as conquistas reais e legais dos brasileiros foram concebidas através de movimentos populares, organizados, suprapartidários, que fizeram da voz do povo a voz maior de uma nação que se diz democrática. Na educação, a luta pela implantação da laicidade e gratuidade do ensino público, a destinação, embora ainda pequena, de recursos financeiros a serem aplicados na função ensino, são exemplos de conquistas que vêm se efetivando ao longo da história brasileira. Lembremo-nos que em toda a história da humanidade os direitos da maioria só foram efetivamente levados em consideração no momento em que esta maioria se fez forte, unida e decidida por lutar por seus direitos. Não há conquistas sem lutas. Não há vitórias, sem que haja derrotas. Não há governo, sem que haja povo. É necessária a conscientização da sociedade no sentido de que sua vontade deve ser respeitada em um sistema democrático. Defender a democracia é lutar para que todos tenham as mesmas oportunidades.

A Educação Infantil é direito de todos, é alicerce importante na construção do conhecimento científico, é, portanto, dever do Estado oferecê-la a todos de forma pública, bem como assegurar à criança o acesso e permanência a uma educação de qualidade. Fala-se em direitos inalienáveis ao ser humano, mas é preciso validar estes direitos, com uma política real e concreta de financiamento, com possibilidades de reverter o quadro educacional do país, concomitante com o quadro sócio-econômico nacional.

Assim, a pergunta continua latente: e a Educação Infantil? O que fazer com as crianças oriundas de famílias com baixo poder econômico, que não dispõem de recursos, para garantir a educação pré-escolar privada aos seus filhos?

A mulher brasileira há muito se divide entre a família e o trabalho em uma luta constante, na qual a preocupação com a formação de seus filhos vai da simples busca por uma vida mais digna, desde a alimentação, até a profissionalização para o mercado de trabalho. Ressalta-se que a mulher brasileira pobre necessita da Educação Infantil para os seus filhos, a fim de que possa trabalhar com mais tranquilidade. A luta que se trava não é mais para legalizar esses direitos, posto que a Constituição Federal os explicita de forma clara, a luta é pois, para a garantia de sua oferta, a garantia de que as conquistas vão além dos dispositivos legais, elas se efetivam nas políticas públicas, ganham concretude no dia-a-dia de cada brasileiro e brasileira.

Destarte as considerações feitas, retomamos as contribuições de Kramer, Carvalho e Kappel (2001), por ocasião de publicação do trabalho que aborda as concepções de infância e de educação infantil, bem como apresenta uma síntese da história e das políticas de educação infantil no Brasil, que :

É consenso que a educação de crianças pequenas é uma das áreas educacionais que mais retribuem à sociedade os recursos que foram nela investidos. Os dados permitem corroborar este posicionamento e afirmar a urgente expansão da oferta de creches e pré-escolas, de modo a assegurar que o preceito constitucional se torne fato, garantindo acesso a todas as crianças à educação infantil de qualidade, que contribuam efetivamente para o desenvolvimento e o conhecimento das crianças. (KRAMER, CARVALHO, KAPPEL, 2001).

Diante de tais contribuições, resta-nos reafirmar a importância da Educação Infantil oferecida quer seja em creches, para crianças entre 0 e 3 anos, ou em Pré-Escolas, pra crianças de 4 a 6 anos, pautada nos princípios da qualidade social, e na concepção de que os direitos adquiridos pela sociedade através das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras devem ser respeitados e considerados no momento em que se pese as decisões governamentais. A discussão feita durante o longo período da história da humanidade a respeito da educação e de sua importância no processo de desenvolvimento humano considerando-se aspectos econômicos, culturais e sociais não pode ser esquecida e relegada ao descaso. Não bastasse a comprovação científica da importância da educação escolar na formação do indivíduo, ela se constitui, para a sociedade brasileira, um direito constitucional e, portanto, direito a todos e todas brasileiros e brasileiras.

## CAPÍTULO II:

### A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

---

*"Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir".*

*Karl Marx*

Este capítulo tem por objetivo tratar da política pública para a Educação Infantil. Para tanto, estaremos dividindo-o em duas partes: na primeira abordaremos as questões legais, apresentando uma análise da tramitação que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreram, iniciando pela primeira LDB nº. 4.024/61, até a promulgação da atual LDB nº. 9.394/96; no segundo momento estaremos discutindo a política pública para a Educação Infantil, iniciando nossa discussão a partir dos dispositivos legais, que definem a política de financiamento para o Ensino Fundamental.

A adoção deste percurso se deve à nossa compreensão de que aquilo que a realidade objetiva nos apresenta é uma demanda que deverá levar ao aumento da oferta do Ensino Fundamental, confirmado pelo teor dos dispositivos legais e das políticas internacionais, as quais o Brasil vem subservientemente cumprindo. Estando a educação, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 subdivida em Educação Básica e Ensino Superior, encontra-se a Educação Infantil inserida na primeira. Entretanto as políticas públicas não disponibilizam recursos para tal inclusão.

## 2.1- O caminho da Educação Infantil no aspecto legal

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira traz para o debate nacional as principais questões sociais, política, educacional e pedagógica. Foi um longo percurso até a entrada no Congresso Nacional. Em 1948 começa a grande discussão, mas só em 1961 a primeira LDB é promulgada. Em dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 é colocada em vigor, com as mudanças apresentadas através do Substitutivo Lacerda<sup>5</sup>.

O prazo longo de discussão e a tentativa conciliadora de apresentar uma lei, que contemplasse interesses conflitantes, fizeram com que a Lei 4.024/61 atendesse parcialmente os interesses políticos, econômicos e sociais do momento.

Anísio Teixeira, defensor incansável da escola pública, afirmou: “Meia vitória, mas vitória”. (...) Carlos Lacerda, que se colocara diametralmente oposto a Anísio Teixeira, interrogado a respeito do resultado obtido, respondeu: “Foi a lei que pudemos chegar” (SAVIANI, 1997, p.20)

A LDB 4.024/61 promulgada foi o resultado de um trabalho conciliador, dos projetos Mariane e Lacerda e traz no seu art. 3º a educação como direito, tanto do poder público, quanto da iniciativa privada. No momento em que os educadores vêem a primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional aprovada, defrontam-se com a realidade fatídica de que esta não atende às necessidades da educação, enquanto instrumento de transformação social, em face das novas tendências da internacionalização do mercado, que provoca uma cruel seletividade e fortalecimento da desigualdade social. A própria ineficiência da Lei em não conseguir garantir a universalização da escola básica, como previa a Constituição Federal de 1946, jogou por terra a esperança de se oferecer uma educação básica (mínima) a todos os brasileiros. Na visão de Saviani (1997),

passados 13 anos, a lei aprovada em 20 de dezembro de 1961 não correspondeu àquela expectativa. Assim, à parte as diversas limitações da lei, basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” e a “insuficiência de escolas”. Reconhecia-se, assim, uma realidade limitadora da democratização do

---

<sup>5</sup> A grande confrontação, na discussão da LDB, estabeleceu-se entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica. Os privatistas combateram o Projeto Mariani, e fizeram do Substitutivo Lacerda a sua bandeira. (CUNHA e GÓES, 2002, p.13) O projeto Mariani foi apresentado pelo ministro Clemente Mariani, baseado em trabalho confiado a educadores. Já o Substitutivo Lacerda, apresentado em 1958, pelo Deputado Carlos Lacerda, representa os interesses conservadores, vetando o monopólio do ensino estatal, em defesa da iniciativa privada.

acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação.(SANIANI, 1997, p.6)

No que concerne ao financiamento da educação, a Lei 4.024/61, não traz dispositivos que garantam a destinação de verbas para a Educação Pré-Primária<sup>6</sup>, nem tampouco a garantia de oferta desta modalidade de ensino. O art. 23 cita que a educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos e aponta os locais para sua oferta (escolas maternais ou jardins-de-infância) sem detalhar a natureza da suas esferas administrativas. Da mesma forma, o art. 24 confirma a ausência do interesse em direcionar recursos para a oferta e manutenção deste nível de ensino, uma vez que ficam destinados apenas 12% (doze por cento) da receita da União para a manutenção e desenvolvimento do ensino e 20% (vinte por cento) no mínimo da receita de impostos dos Estados e Municípios para o mesmo fim. A vinculação dos recursos para os níveis de ensino só se dá para o Ensino Primário, Médio e Superior, ficando definitivamente a Educação Pré-Primária fora do corpo legal.

Por outro lado, os percentuais destinados à educação não apresentam caráter obrigatório, pois não fica clara nos dispositivos legais esta prerrogativa. No parágrafo terceiro do art. 92, a Lei explicita que em caso de não aplicações dos recursos, ficam os municípios, Estados e Distrito Federal impossibilitados de solicitar auxílio financeiro à União, para o fim de manutenção e desenvolvimento.

Em 1964, com a tomada do poder no Brasil pelos militares, a educação nacional passa a viver uma nova realidade. Coerção é a palavra de ordem, e as conquistas no campo educacional são sufocadas por novos mecanismos políticos. A repressão instala-se nas diferentes instâncias sociais e a educação vive um profundo pesadelo, tendo seus intelectuais, comprometidos com uma filosofia educacional alicerçada nos pressupostos liberais e democráticos, cassados, presos e exilados.

As reformas educacionais, a partir do golpe de 1964, se dão de forma vertical. O governo militar e os tecnocratas impõem alterações e acordos de forma autoritária, atrelando o sistema educacional ao modelo econômico imposto pela política norte-americana. (GERMANO, 2000) Em 1970, o então presidente da República general Emílio Garrastazu Médici institui um Grupo de Trabalho para apresentar as novas “diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus”. Em 25 de junho de 1971, o texto da nova LDB é encaminhado ao Congresso Nacional, e,

---

<sup>6</sup> Terminologia utilizada para designar a educação destinada às crianças de 0 a 6 anos. Somente com a Lei 9.394/96 este termo foi substituído por Educação Infantil



em 11 de agosto do mesmo ano, a Lei nº. 5.692/71 é promulgada. Vale a pena registrar que a elaboração do texto a ser enviado ao Congresso Nacional tem início através do decreto nº 66.600 de 20 de maio de 1970, culminando com a promulgação da Lei em 1971. Em pouco mais de um ano os brasileiros têm uma Reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sem, contudo, vislumbrar uma conquista efetiva em relação à Educação Infantil.

Na Lei nº. 5.692/71 a educação obrigatória, gratuita e pública será oferecida a partir dos sete anos. As crianças fora desta faixa etária terão que aguardar vagas, nas poucas instituições de ensino público, ou contar com as iniciativas de algumas empresas que ofereciam creches. Vale ressaltar que com a promulgação da Lei nº. 5.452 de 1º de maio de 1943, a qual aprova a Consolidação das Leis do Trabalho, lei esta conhecida como CLT, o direito à creche é garantido à mãe trabalhadora, desde que a empresa da qual faça parte, tenha mais de 30 mulheres empregadas. Os artigos 389, 397 e 400 da referida lei garantem este direito, embora na prática não tenha sido consolidado. Posteriormente, com a Constituição Federal de 1988, este direito será novamente assegurado, através do art. 7º, XXV, que ao tratar dos direitos sociais, garante assistência gratuita aos filhos dos trabalhadores urbanos e rurais, desde o nascimento até a idade de seis anos, em creches e pré-escolas.

Entretanto, o número de vagas oferecidas é inexpressivo em relação à demanda. Apenas as famílias, com melhor poder econômico, asseguraram aos seus filhos uma educação pré-escolar, porquanto puderam pagar por ela.

Inúmeras escolas particulares surgem no país a partir da década de 80, em um momento no qual a educação, muito mais que uma obrigação do Estado enquanto instituição, que deveria zelar pelos interesses do povo, passa a ser um grande negócio, posto que os investimentos feitos garantem a certeza de lucros imediatos, independente da qualidade do ensino oferecido.

### **2.1.1 A LDB 9.394/96- o abandono continua**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde a década de 1980, contou com a participação da comunidade organizada, que se mobilizou, com o objetivo de apresentar ao Congresso Nacional propostas, que contemplassem o anseio da classe trabalhadora vinculada à educação e da sociedade. Entretanto, ficou longe de ser uma revolução no campo educacional, considerando-se as teorias modernas e não apresentou grandes inovações. Segundo Pedro Demo:

A nova LDB, na verdade, não é inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos da educação. Introduce componentes interessantes, alguns atualizados, mas, no todo, predomina visão tradicional, para não dizer tradicionalista. (DEMO, 2003, p.67)

A bem da verdade, a Lei imposta vem ratificando e oferecendo a manutenção do *status quo* da elite, que, de certa forma, continua interessada na ignorância da população e sua exclusão dos processos de produção e do acesso à cultura dominante (DEMO, 2003).

A trajetória pela qual passou a nova LDB até chegar à homologação em 23 de dezembro de 1996 demonstrou uma verdadeira manobra política em torno do interesse de alguns e com expressiva demonstração de indiferença em relação a temas importantes, na visão de Demo (2003), como a problemática do trabalho no mundo moderno, as teorias acerca do conhecimento, a valorização da educação no mundo moderno, com intuito de humanizá-la, dentre outros de igual importância.

Outras versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação passaram pela discussão do Congresso Nacional entre os anos de 1988 até 1996, tendo sido a versão do senador Darcy Ribeiro, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, nº. 9.394/96, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

#### **2.1.1.1 A versão de Otávio Elísio**

O primeiro texto a tramitar no Congresso Nacional (dezembro de 1988), foi o projeto de lei de autoria do deputado Otávio Elísio. Neste, a Educação Fundamental abrangia o período correspondente à faixa etária do zero aos dezesseis anos, compreendendo três etapas: “educação anterior ao 1º grau, de zero a seis anos; educação de 1º grau, dos sete aos catorze anos; e educação de 2º grau, dos quinze aos dezessete anos”. (Art.17, Título VI).

Apesar de a Educação Infantil passar a ser identificada como parte da Educação Básica, o projeto de lei pouco avança quanto a atenção à educação pré-escolar. Continua atribuindo-lhe caráter não obrigatório, e não prevê recursos específicos para esta modalidade de ensino. O salário-educação<sup>7</sup> não é destinado ao pré-escolar nas três esferas administrativas: federal, estadual

---

<sup>7</sup> Foi instituído pela LEI Nº. 4.440 – de 27 de outubro de 1964. Esta lei instituiu uma contribuição pelas empresas vinculadas à Previdência Social, representada pela importância correspondente ao custo do ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar.

e municipal, evidenciando-se que não há interesse em que este nível de ensino seja oferecido de fato à população de baixa renda.

Entretanto, nota-se um avanço neste projeto de lei, que determina às empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos, o oferecimento e manutenção de estabelecimentos públicos destinados a esta clientela, o que se pode comprovar no artigo 30: “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão obrigadas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, estabelecimentos de ensino anterior ao 1º grau” (SAVIANI, 1997, p.47).

Mesmo assim, fica claro que cabe apenas à iniciativa privada o dever de oferecer este direito às famílias, cujas mães estão no mercado de trabalho. A lei é omissa quando trata de filhos de funcionárias de empresas públicas ou estatais, ou mesmo aquelas que estão prestando serviços sem vínculos empregatícios estabelecidos por lei específica. Para estas, não está assegurado o direito de matricular seu filho em um estabelecimento de ensino administrado pela iniciativa privada, alternativa utópica, mediante os baixos salários da população brasileira.

### **2.1.1.2 A versão Jorge Hage**

Já, o texto substitutivo do Deputado Jorge Hage, enviado ao Congresso Nacional em 28 de junho de 1990, retrata o resultado dos diálogos estabelecidos entre educadores e a sociedade. Esta fase é marcada pela ampla participação da comunidade, de forma sistemática e organizada, que vê, pela primeira vez, suas reivindicações e anseios definidos em uma lei. Esta proposta da sociedade civil reflete a voz dos educadores, a partir do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que contou com aproximadamente 30 entidades de âmbito Nacional, dentre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anped; o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, CONSED; a Organização dos Advogados do Brasil, OAB; a União Brasileira de Estudantes UBES; a União Nacional de Estudantes UNE; a Central Única dos Trabalhadores, CUT, dentre outras (SAVIANI, 1997, p.57).

Na minuta de Lei proposta pelo Deputado Jorge Hage a educação infantil recebe tratamento diferenciado e, em vários artigos, pode-se constatar uma nova concepção desta modalidade de ensino. Os objetivos da educação pré-escolar contemplam uma visão crítico-construtivista dos profissionais da educação, e a importância da educação destinada às crianças de zero a seis anos de idade no sistema educacional brasileiro. Na descrição dos seus objetivos

específicos, fica bem evidenciada a intencionalidade de uma educação que venha preparar o indivíduo para exercer uma cidadania plena, independente da sua condição sócio-econômica. O inciso II do art. 43 explicita claramente esta intenção.

“A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem os seguintes objetivos específicos:

I [...]

II – promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos estimulando seu interesse de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.”(SAVIANI, 1997, p.86)”.

A educação infantil neste projeto de lei é reconhecida como integrante da Educação Básica e, mesmo que não lhe seja atribuído caráter obrigatório como pré-requisito para o ingresso ao ensino fundamental, a lei define, de forma clara e precisa, a esfera administrativa que assumirá a oferta e manutenção desta modalidade de ensino, como bem esclarece o art. 45: “As creches e pré-escolas constituirão responsabilidade prioritária dos Municípios, não excluindo, quando necessário, a ação direta dos Estados”.(id. 1997, p.87).

Vários avanços podem ser observados no texto substitutivo Jorge Hage, como a título de exemplo, a destinação de verbas para a educação pré-escolar. A preocupação com um atendimento à população de baixa renda fica evidenciada no artigo 45 §2º, quando este determina que os recursos públicos destinados à educação infantil serão aplicados prioritariamente no atendimento às áreas habitadas por população de baixa renda.

Outro aspecto que merece nossa observação é a questão assistencial que a educação infantil recebe nesse texto. O artigo 44, que trata especificamente da função e estruturação deste atendimento, traz no seu §4º esta intenção:

“As instituições de educação infantil, além da função básica, assegurarão saúde e assistência, em complementação à ação da família, e quando mantidas pelo poder Público, contarão com recursos dos sistemas de Saúde e de Assistência Social, além daqueles específicos da educação” (id. 1997, p.87).

É notório que a educação infantil até o presente momento não havia sido tratada com tanta deferência. Verifica-se que naquele texto, havia a participação de comissões organizadas por educadores, pois mesmo na frieza e objetividade pertinentes às leis, os artigos do texto, afirmavam visões pedagógicas, cuja tendência interacionista, ficava evidente. O artigo 47, que trata dos currículos da educação pré-escolar deixa claro a “nova” visão pedagógica, quando

reconhece que a criança é sujeito inerente do processo ensino-aprendizagem e sujeito do seu próprio conhecimento. Diz o artigo:

“Os currículos da educação infantil deverão levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam compensar e universalizar” (id. 1997, p.89).

Entretanto, retornando à questão da educação infantil como direito de todos e assegurado pelo Estado, vamos constatar que para a efetivação da oferta desta modalidade de ensino à população é necessário grande aporte de investimentos.

Educação requer recursos, em especial quando se pretende oferecer um ensino com qualidade, e, especificamente, para a faixa etária da qual nos referimos. O texto do deputado Jorge Hage, no art. 118, cria uma contribuição social para o salário-creche, como fonte adicional de financiamento da educação infantil. Esta medida facilitaria o incentivo aos municípios oferecerem vagas compatíveis com a demanda, num momento de crise econômica pela qual atravessava o Brasil. Em especial, a contribuição da qual trata o artigo, envolve não somente as empresas privadas, como as governamentais:

“Fica criada a contribuição social do salário-creche, como fonte adicional de funcionamento da educação infantil pública, oferecida em creches e pré-escolas, a ser recolhidas pelas empresas e demais entidades públicas vinculadas à Previdência Social, incidindo sobre a folha de salários e sobre a soma dos salários-bases dos titulares, sócios e diretores, com alíquota de 1%(um por cento)”(id, 1997,p.93).

O artigo proposto garantiria uma fonte adicional, sem, contudo, eliminar as demais fontes de recursos para a educação. A grande conquista da inserção deste dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação consistia no real incentivo aos poderes públicos em oferecer este nível de ensino, uma vez que lhe seria garantido os recursos financeiros para subsidiar as ações de um projeto político.

### **2.1.1.3 O substitutivo imposto: a versão Darcy Ribeiro**

Apesar dos esforços de todos, que trabalharam em um projeto de lei, cujo resultado foi um texto democrático e abrangente, a lei que chega ao Congresso Nacional, após “manobras políticas” em um inimaginável curto espaço de tempo, foi o substitutivo Darcy Ribeiro, apresentado e aprovado, sem levar em consideração o substitutivo Jorge Hage, que foi discutido

longa e democraticamente com os profissionais da educação e a sociedade. Todo esse processo de diálogo foi sumariamente desprezado pelo Congresso Nacional.

Em 23 de dezembro de 1996, é imposta a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394. Havia uma nova composição de forças onde as políticas neoliberais são impostas. Como se passa um projeto de lei que em nada coaduna com as idéias de um governo que diz priorizar a educação fundamental? Há um abandono consciente e deliberado da educação infantil a sua própria sorte. Quando os requisitos da 3ª Revolução Industrial e suas competências ocupam lugar privilegiado nas reformas do ensino, através do que se propõe nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e em um momento no qual se sabe muito bem que os investimentos sociais necessários para se preparar a criança para produção flexível e a própria Revolução começam, como bem nos diz Bruno (1996), na gestação, a educação infantil é relegada e abandonada sem uma política concreta para o seu oferecimento. Além deste fator, uma sociedade com um nível maior de escolarização está melhor qualificada para o trabalho e com reais possibilidades de participar da distribuição dos bens socialmente produzidos. Segundo Bruno (1996, p.102), “uma sociedade mais escolarizada/qualificada para o trabalho é mais equitativa, pois contribuiria decisivamente para a distribuição dos rendimentos e da riqueza social produzida”.

Quanto à Educação Infantil, o texto da LDB/96 ignora solenemente as necessidades da maioria da população de baixa renda e os avanços apresentados no Substitutivo Jorge Hage simplesmente desaparecem. A lei se limita a indicar sua finalidade (art. 29); a sua organização, em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos, (art.30); e explicita que a avaliação será feita pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem objetivo de promoção, (art.30). Nesse sentido, a Educação Infantil fica no âmbito da Lei, mas totalmente sem uma política clara de financiamento.

O nosso sistema de ensino atual, tendo por base os valores neoliberais, afirma que a educação é “direito de todos”. Entretanto, ainda que a educação pública constitua-se em direito assegurado e dever do estado e da família, não existe nem mesmo a oferta de vagas para a maioria das crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade, quanto mais uma educação de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é um dispositivo legal no qual os cidadãos podem apegar-se para exigir seus direitos, considera a educação infantil como parte integrante da educação básica, porém a inviabiliza, à medida que traça auspiciosamente seus artigos e incisos no corpo da lei.

De forma sutil, os objetivos neoliberais se fazem presentes na L.D.B., uma vez que esta, atendendo aos interesses do capital, não apresenta uma política educacional para as crianças da classe trabalhadora.

O Ensino Fundamental, modalidade que sucede a Educação Infantil, constitui-se um locus de formação de uma força de trabalho que na realidade faz parte do exército de reserva e também dos inimpregáveis, pois desde a 3ª Revolução Industrial, que suplanta o Taylorismo/Fordismo, onde o trabalhador podia ser analfabeto, na atualidade, o patamar educacional desejável é o do Ensino Médio em diante, o que significa dizer que os investimentos e os recursos serão feitos apenas para uma minoria, os já incluídos. Essa é uma perspectiva concreta dada a inserção do Brasil no mundo globalizado, como país em desenvolvimento e sem uma proposta nacional própria. Como mostra Fonseca (1998) e Soares (1998) in: Tommasi, (1998) o país vem apenas cumprindo as agendas das Organizações Internacionais FMI – Fundo Monetário Internacional, BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, dentre outros, que atuam sob a orientação e apoio dos países que compõem o G8 (Estados Unidos, Reino Unido, França Japão, Canadá, Itália, Alemanha e Rússia).

Embora a Lei 9.394/96 sinalize uma preocupação em universalizar a Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental, não podemos afirmar que a qualidade vem acompanhando a expansão quantitativa deste nível de ensino, em especial quando os resultados de avaliações apontam para o contrário, como os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e o Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica – SAEB, que estaremos apresentando ao longo deste capítulo. O que temos de concreto é que a forma como nosso sistema escolar se organiza impele nossos alunos a freqüentarem o Ensino Fundamental para pleitear uma vaga no Ensino Médio, objetivando uma melhor chance no mercado de trabalho. Outras razões têm levado às famílias a buscarem uma vaga no sistema regular de ensino, como o Programa de Alimentação Escolar - PNAE, o Programa Nacional de Bolsa Escola, cuja proposta é de conceder benefício monetário mensal às famílias brasileiras, com renda per capita mensal inferior a R\$ 90,00, em troca da manutenção de suas crianças nas escolas. Estas razões configuram mais uma justificativa para o crescimento da oferta. Contudo, o mesmo não vem ocorrendo com a Educação Infantil, pois não dispõe de uma política de financiamento para que sua oferta se efetive, nem tampouco configura no sistema escolar como uma fase necessária para o acesso aos níveis de ensino posteriores.

É necessário que a sociedade civil tenha clareza do abandono das crianças da classe trabalhadora na faixa etária de zero a seis anos de idade, quando se trata de garantia ao acesso à Educação Infantil. Tal abandono pode-se verificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que, conforme apresentamos, não atende as reivindicações tão esperadas da classe trabalhadora, incluindo-se em especial, aqueles que defendem a educação pública de qualidade e para todos.

### 2.1.2 Os avanços da LDB de Goiás

Através da Lei Complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998, fica estabelecida as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

Os objetivos da educação infantil nesta lei coadunam com os da LDB Nacional nº. 9.394/96, ou seja, “proporcionar condições para o desenvolvimento integral, abarcando os aspectos físicos, psicológico, intelectual, social e ético da criança, em complementação à ação da família” (art.38, I); e “promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e da sociedade, através do convívio social” (art.38, II).

Entretanto, no artigo 39, a Lei descaracteriza a obrigatoriedade da oferta da educação infantil pelo poder público, quando diz que a educação infantil é assegurada em creches para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas para as de quatro a seis anos, **preferencialmente**<sup>8</sup>, em estabelecimentos públicos, constituindo-se em direito da criança e de seus pais.

Porém, a LDB estadual apresenta significativos avanços quanto à participação da comunidade no projeto político pedagógico das instituições de educação infantil, garantindo a possibilidade de elaboração de currículo que “deve levar em conta na sua concepção e implementação, o desenvolvimento biopsíquico da criança, e a diversidade social e cultural das populações infantis” (art.40). Ressalta-se ainda o percentual mínimo a ser aplicado na educação, nunca menos de trinta por cento, enquanto que na LDB Nacional Lei nº. 9.494/96 o percentual mínimo é de vinte e cinco por cento para Estados e Municípios.

A concepção de que a educação infantil não deve ficar apartada da escola, ratifica-se no §1º do art.40 quando este diz que “os projetos pedagógicos de educação infantil devem articular-

---

<sup>8</sup> Grifo nosso



se com a educação fundamental”. No nosso entendimento, este artigo ressalta a importância da Educação Infantil na condução do Ensino Fundamental.

A partir da promulgação da LDB nº. 9.394/96 o ensino público estadual vai deixando gradativamente de oferecer a Educação infantil, como estaremos demonstrando no capítulo seguinte.

## **2.2 Quanto ao financiamento da Educação Infantil**

Na história da educação brasileira verificamos uma longa trajetória de lutas e reivindicações marcada por poucas conquistas dos educadores no que tange à garantia de recursos financeiros para financiamento da educação, nos seus diferentes níveis.

Desde 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, até 2001, com a aprovação da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que trata do PNE - Plano Nacional de Educação - que os dispositivos legais determinantes da cota financeira para a educação, não conseguem se efetivar na prática, transformando tais documentos em simples retórica. No PNE apresentado pela sociedade brasileira ao Congresso Nacional a proposição para fixar o percentual financeiro do PIB (Produto Interno Bruto) na resolução dos problemas educacionais era de 10%, em contraposição ao projeto do MEC que propunha 5,5%. Ainda assim, na versão do PNE aprovada pelo Congresso Nacional o percentual fixado foi de 7%, valor este vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Na visão de Valente e Romano (2002), as duas propostas do PNE traduziam dois projetos conflitantes de país, pois materializavam propostas diferentes. De um lado o projeto popular, e do outro, um plano amarrado com a ideologia dominante, expressando, portanto, a política do capital financeiro internacional. Segundo os autores, a ampliação dos gastos públicos na manutenção e desenvolvimento do ensino deveria ser vista como prioridade.

O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a pela democratização da gestão educacional, com eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. O custo seria mudar o dispêndio, equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB ao fim dos 10 anos do PNE. A proposta da sociedade retomava, visando a organizar a gestão educacional, o embate histórico pelo efetivo Sistema Nacional de Educação, contraposto e antagônico ao expediente governista do Sistema Nacional de Avaliação (VALENTE e ROMANO, 2002, p.98).

Embora a educação seja sempre tratada como prioridade nos Programas de Governo, independente dos partidos políticos, o que temos visto é uma aplicação do PIB na educação, variando entre 4 a 4.3%, segundo Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação, formado por representantes do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), SE/MEC (Secretaria Executiva do Ministério da Educação), SPO/MEC (Subsecretaria de Planejamento e Orçamento do Ministério da Educação), Casa Civil, Universidade de Brasília, Senado Federal dentre outros, tendo como relator José Marcelino de Rezende Pinto do INEP, (R.bras.Est.pedag.2001); confirmando o descaso e o descumprimento das Leis Nacionais. Mas nem tudo é derrota. A Constituição de 1988 ratifica uma conquista da sociedade brasileira, quando, em seu artigo 212 diz que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Além da garantia destes percentuais, cuja fiscalização da aplicabilidade está a cargo dos Tribunais de Contas<sup>9</sup>, a Emenda Constitucional 14/96 e a LDB 9.394/96 estabelecem a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef – que passa a garantir a destinação de recursos para uma conta específica, com aplicação exclusiva no Ensino Fundamental.

O Fundef foi criado pela Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 12.09.1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24.12.1996 e pelo Decreto nº 2.264, de 27.06.1997, sendo o montante total de recursos formadores do Fundo originário de: 15% do Fundo de Participação dos Municípios (art.1º, §1º, II); 15% do Fundo de Participação dos Estados (art.1º, §1º, II); 15% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (art.1º §1º, I); 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às Exportações (art. 1º, §1º, III); complementação da União, no âmbito dos Estados e Distrito Federal, se o valor por aluno não alcançar o mínimo

---

<sup>9</sup> Os Tribunais de Contas são órgãos de controle externo criados com a finalidade de analisar e aprovar as contas públicas, federais, estaduais e municipais, gerando relatórios a serem enviados para os poderes legislativos respectivos a cada poder executivo. A priori, exercem funções estritamente técnicas o que lhes confere uma natureza administrativa e jamais político-partidária. A formação básica dos seus membros-conselheiros, deveria ser fundamentada em conhecimentos econômicos, jurídicos com a especificidade em finanças públicas. Entretanto, o que se observa é a formação de Conselhos indicados e nomeados pelos poderes executivo e legislativo, em uma demonstração tácita da possibilidade de ingerência de tais poderes no trabalho de fiscalização dos Conselhos, comprometendo, inclusive, a fiscalização e divulgação de suas ações.

definido nacionalmente (art.6º); 15% do ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações (Lei Kandir nº.87/96).

Na verdade, o que a Lei acima estabelece é a determinação para que tais recursos, que já estavam sendo, pelo menos no âmbito da Lei, destinados à educação, fossem canalizados para o Ensino Fundamental, porquanto no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), este nível de ensino terá na retórica e nas propagandas uma pretensa atenção de atendimento às exigências internas e, principalmente, externas. Entretanto, é preciso frisar que não houve ampliação de recursos da União na solução de problemas educacionais em decorrência desta Lei, uma vez que a própria Constituição, citada anteriormente, estabelecia percentuais fixos tanto para a União, 18%; como para os Estados, Distrito Federal e Municípios, 25%, a serem revertidos para a educação.

Compreendemos que o Fundef vai garantir a aplicação de 15% dos recursos oriundos de impostos e transferências na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, restando, dos 25% obrigatórios por lei para Estados, Distrito Federal e Municípios, 10% a serem aplicados nos demais níveis de ensino (no caso dos municípios o ideal é que a aplicação dos 10%<sup>10</sup> seja revertida para a Educação Infantil, uma vez que a estes cabe a incumbência de oferecer esta modalidade de ensino às crianças de 0 a 6 anos; e no caso dos Estados a preferência deve ser para a aplicação no Ensino Médio). O que fica evidenciado, com esta iniciativa governamental, é que a União não investirá no Ensino Fundamental, apoiando-se, de forma implícita, no argumento de que com a existência de um fundo específico a União desobriga-se a maiores investimentos ou mesmo de ampliar o montante de recursos na solução dos problemas da educação. A este respeito Souza acrescenta:

É importante também assinalar que, enquanto a EC 14/96 aumentava o percentual que governos estaduais e municipais deveriam aplicar no Ensino Fundamental e na erradicação do analfabetismo (...), diminuía a responsabilidade do Governo Federal também nesta área, que caiu de 50%, previstos na CF de 1988, para o equivalente a 30% dos 18% dos impostos, ou seja, uma redução de 9% (50% de 18%) para 5,4% (30% de 18%). (SOUZA, 2003, p.63)

Evidencia-se, desta forma, que a Emenda Constitucional vem atribuir aos cofres públicos estaduais e municipais uma responsabilidade financeira bem mais intensa, sem maiores repasse

---

<sup>10</sup> O PNE apresenta como um dos objetivos e metas específicos ao financiamento da Educação Infantil: assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (Fundef) sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil.

de recursos, uma vez que o Governo Federal diminui a sua participação em relação ao Ensino Fundamental. Pela Constituição Federal o governo deveria investir 50% dos 18% da receita resultante de impostos (art. 60 das Disposições Transitórias), para universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo. Com a referida emenda este percentual cai para 30% o que representa 5,4% dos 18% destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Por ocasião da promulgação da Constituição Federal este percentual era de 9%, com a diminuição da participação da União nas despesas com o ensino fundamental e programas de alfabetização, fica explícito que a “conta” deverá ser paga pelos Estados, Municípios e Distrito Federal, no caso de se querer manter uma política de crescimento da oferta e qualidade para tais níveis de ensino.

Desta forma, fica a cargo dos Estados, Distrito Federal e Municípios administrarem o que já vinham captando, com uma diferença crucial: é importante ter alunos matriculados, posto que, a partir da implantação da Lei, os alunos têm um valor *per capita*, que é determinado pelo Governo Federal.

Os municípios, a partir da LDB 9.394/96, vão atuar, principalmente, na oferta das primeiras séries do Ensino Fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª série, juntamente com a Educação Infantil. Os recursos que os prefeitos dispõem para financiar ações nesse sentido são, segundo Souza (2003),

- no mínimo, 25% de todos os impostos menos os 15% de contribuição para o FUNDEF;
- receita do FUNDEF, calculada com base no número de matrículas no Ensino Fundamental, regular, acrescida de rendimentos financeiros com tal receita;
- receita de convênios vinculados à educação (merenda, transporte etc);
- receita do Salário-Educação. (SOUZA, 2003, p.63).

Em relação à obrigatoriedade de se aplicar 25% dos impostos arrecadados na educação, deve-se ter claro que os 15% deste montante já ficam destinados ao Ensino Fundamental. Há toda uma sistemática que acompanha o processo de captação desses recursos para uma conta específica até a sua aplicação. A partir da criação do Fundef, toda a transferência de recursos relacionados ao ICMS, FPM, IPI que os municípios têm direito, a União e o Estado já repassam as parcelas diretamente para a referida conta. Assim, independente da vontade do executivo municipal, o recurso a ser aplicado no Ensino Fundamental cai diretamente nesta conta bancária, que deve ser em Banco Oficial. Quanto a sua aplicação, deve ser acompanhada por um Conselho Fiscal, formado por membros da sociedade, ou seja, representantes governamentais e não-governamentais, contando também com a fiscalização da Câmara de Vereadores. A prestação de

contas do município é levada à apreciação do órgão competente, Tribunal de Contas dos Municípios, e devolvida à Câmara de Vereadores para aprovação ou não dos pareceres exarados dos conselheiros do citado Tribunal.

O valor mínimo adotado para efeito dos repasses do Fundef obedece a dois critérios distintos de fixação:

1- Na primeira etapa (de 5 anos do Fundef, concluída em 2001) o valor referencial a ser considerado tinha como base o conceito de capacidade de gasto por aluno, calculado a partir do montante de recursos formadores do Fundo, de forma a identificar a capacidade de despesas anuais por aluno, a serem realizadas com os recursos gerados.

2- Na etapa seguinte (a partir de 2002) o valor mínimo deveria corresponder ao custo-aluno-qualidade, com padrão definido em função da variedade e da quantidade mínima de insumos por aluno, indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (Art. 4º, IX da LBD 9.394/96).

Para chegar ao valor mínimo o governo federal dispõe de dados concretos, como o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, informados pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – e obtidos através do Censo Escolar anual, bem como da previsão orçamentária da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Desta forma, o Governo Federal desenvolveu uma fórmula que distribui o que já vinha sendo arrecadado, acrescentando aos governos estaduais, distrital e municipais a preocupação de ter matriculado em suas redes de ensino alunos do Ensino Fundamental, pois caso o número de alunos seja incompatível com o esperado<sup>11</sup>, estes correm o risco de perder recursos para os demais órgãos federativos, ou seja, quanto mais alunos, maior a garantia de permanência da receita.

O critério adotado para a fixação do valor mínimo por aluno tem recebido interpretações diferentes, conforme consta no Relatório do Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria 71/MEC, de 27 de janeiro de 2003. Este GT foi coordenado pela Secretaria da Educação Fundamental do MEC, com a função de apresentar propostas de fixação do valor mínimo nacional por aluno/ano, nos termos do disposto no art. 6º da Lei 9.394/96. Diz o parecer:

---

<sup>11</sup> Espera-se que o número de alunos matriculados, multiplicado pelo valor *per capita* seja compatível, em cada Município, Estado e no Distrito federal, com 15% dos impostos e transferências previstos em Lei, para a manutenção do ensino. Caso o valor encontrado nesta operação seja menor, o poder executivo perde parte do recurso, que vai, provavelmente, para outra cidade, em caso de recurso municipal. Caso o valor seja maior do que o de direito, a União fará a complementação. Neste caso, configura-se que o município atende mais alunos do que sua receita é capaz de manter.

Sobre a consideração do limite mínimo, calculado a partir da relação entre o montante da receita total do FUNDEF e o nº de alunos, previsto no § 1º, art. 6º da Lei nº 9.424/96, como sendo o valor referencial a ser considerado para efeito de fixação do valor mínimo por aluno/ano do FUNDEF, de sorte que esse valor não seja inferior àquele limite mínimo, há duas interpretações do texto legal a serem consideradas:

- A primeira, até então defendida e adotada pelo MEC, repousa no entendimento de que esse cálculo deve levar em conta a receita e o número de alunos em cada Estado isoladamente, por ser o Fundo de âmbito estadual, sem intercomunicação com outro Estado. Tal interpretação resulta no cálculo de 27 valores *per capita* distintos (26 Estados e um Distrito Federal), sendo o valor mínimo nacional fixado, a critério do Governo Federal, em valor intermediário, entre o menor e o maior dos 27 *per capita* calculados, de sorte que haja uma melhoria em relação ao *per capita* do Estado com valor mais baixo;
- A segunda, defendida pelo Ministério Público e órgãos de controle externo e interno (Tribunal de Contas da União e Secretaria Federal de Controle), (UNDIME, CONSED, CNTE), dentre outros, consiste no entendimento de que o cálculo do limite mínimo deve tomar como base a receita total do FUNDEF e o nº de alunos de todos os Estados e Distrito Federal conjuntamente. O valor médio nacional resultante seria o valor referencial a ser observado na definição do valor mínimo nacional, não sendo permitida a adoção de valor inferior a esse valor médio calculado nacionalmente. (R.bras.Est.Pedag. vol.82, p.117-136)

No Relatório do GT constam pareceres de diferentes órgãos e associações explicitando suas posições a respeito da política de fixação do valor mínimo por aluno/ano.

O CONSED, Conselho Nacional de Secretários em Educação, ao encaminhar documento sobre o tema, reitera sua posição já manifestada em outras ocasiões, apontando que “... o valor mínimo por aluno que vem sendo fixado anualmente pelo Governo Federal e o gradativo achatamento desse valor tem penalizado sistematicamente os estados mais pobres. Poucos têm se beneficiado com a complementação federal.” (MEC, Relatório Final, 2003, p.21).

A UNDIME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação encaminhou documento contendo críticas enfatizando que a “... fixação de um valor mínimo não somente desrespeitou as normas legais estabelecidas no art. 6º da Lei nº 9.424/96 como também não repôs as perdas inflacionárias de 2002”, abordando a distância entre o valor mínimo legal e os valores fixados, pelo anterior e pelo atual governo, porém acenando com o propósito de “... estudar e contribuir com a proposta de, ainda neste ano, termos decretado um novo valor mínimo do Fundef que se aproxime o mais possível de sua expressão legal...” (id. p.21).

A CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, de forma idêntica à UNDIME, também não poupou críticas à definição dos valores mínimos para o Fundef em 2003, argumentando que a medida “... provocou enorme frustração nos meios educacionais” e que “...

os valores fixados pelo Decreto 4.580/03 – R\$446,00 (de 1ª a 4ª série) e R\$ 468,30 (de 5ª a 8ª série) – são gritantemente inferiores às mais modestas expectativas.” Complementarmente, aborda que “o FUNDEF nunca atingiu seu valor per capita legal...”, porém reconhece “... que o problema da educação brasileira, assim como dos demais setores sucateados ao longo da história não serão resolvidos num curto prazo de tempo.” (id, p.22).

De acordo com o Relatório do GT, o Governo Federal ao adotar a interpretação dada ao critério previsto no art.6º da Lei nº 9.424/96 fixou o valor mínimo em R\$315,00 para 1998 e 1999 e, a partir de 2000, diferenciou os valores para a 1ª a 4ª e 5ª a 8ª e Educação Especial, de forma a alcançar R\$418,00 e R\$438,90 respectivamente. Tais valores fizeram com que a Complementação da União ao Fundo fosse necessária em 7 Estados em 1998, chegando a 8 em 1999, reduzindo a 5 Estados em 2000 e 4 em 2001 e 2002 (média de 5,6 Estados no período).

A despeito da participação da União na definição do valor mínimo nacional, Monlevade (in: BRZEZINSKI, 2003, p.242) acrescenta que “A União, definindo um custo/aluno de R\$300,00, se desincumbe do dever de suprir com menos de 1 bilhão para oito ou nove estados cujos fundos não alcançam a disponibilidade mínima”. Segundo Monlevade (2000) o Fundef poderia reparar a dívida social, propiciando a equidade, se

o Valor Mínimo tivesse sido fixado segundo a Lei 9424/96 e não segundo os critérios da política econômica do Governo Federal. Aliás, a Lei foi sábia porque fez o Valor Mínimo refletir a média nacional de arrecadação e matrícula e não só a correção monetária da inflação. A Lei do FUNDEF é redistributiva. A política econômica é que amordaça as intenções e a própria letra da Lei.(MONLEVADE,2000.p.255)

Paralelamente, verificou-se uma redução de 14,5% da participação da União no financiamento do ensino fundamental via Fundef, caindo de R\$580,0 milhões em 1999 para R\$496,2 em 2002. (Relatório 2003, Fundef). Em 2004 apenas 05 estados (Alagoas, Bahia, Maranhão, Pará e Piauí) receberam a complementação da União ao Fundef, de acordo com a Portaria nº 024 de 29 de janeiro de 2004 do Ministério da Fazenda<sup>12</sup>.

Em 2004, o valor *per capita* foi de R\$537,71 ano, para o aluno matriculado de 1ª a 4ª série e de R\$564,60 ano, para o aluno matriculado de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, independente de uma análise real, que considere a diversidade econômica e cultural do país, se

---

<sup>12</sup> A Portaria 24, de 29 de janeiro de 2004, foi substituída pela Portaria 400, de 20 de dezembro de 2004. Em janeiro de 2004 a previsão era de que 5 estados receberiam complementação da União; em 20 de dezembro de 2004 é acrescido o Estado do Ceará. Desta forma, a Portaria 400/2004, altera também os valores fixados para repasses, ampliando estes valores para o mês de dezembro.

este valor atende às necessidades para uma oferta de ensino de qualidade e se vem mantendo e desenvolvendo o ensino, bem como valorizando o magistério, como está fixado na finalidade da Lei. O Tribunal de Contas da União, responsável pela fiscalização e aprovação das contas públicas, cujos recursos sejam oriundos do orçamento da União, apresenta parecer contrário à política do MEC em relação à definição do valor mínimo nacional por aluno/ano:

O Tribunal de Contas da União, por meio da Decisão nº 871, de 17.07.2002, de forma *diferente*, determinou ao MEC, não apenas o cumprimento do critério do valor mínimo, em valor acima da média nacional calculada a partir da fórmula prevista no § 1º, art. 6º, da Lei nº 9.424/96, mas que “... *adote urgentemente, uma vez que o prazo estabelecido no § 4º do art. 60 do ADCT já está esgotado, as providências necessárias de modo a permitir que a União: 8.2.1.1) estabeleça, em colaboração com os Estados, DF e Municípios (art. 74 da Lei nº 9.394/96 – LDB), o Padrão Mínimo de Qualidade de Ensino; 8.2.1.2) passe a calcular anualmente o custo correspondente a esse Padrão Mínimo, em cumprimento ao disposto no parágrafo único do art. 74 da LDB.*”(MEC. Relatório Fundef, 2003. p.9-10)

O TCU recomenda ainda ao MEC que

“... adote providências no sentido de ser novamente discutida com o Congresso Nacional a questão do cálculo do valor mínimo nacional por aluno, por meio de projeto de lei ou de medida provisória, de forma a compatibilizar o valor da complementação nacional com as condições financeiras da União.” (id, 2003.p.10).

O relato do GT, em relação ao parecer do TCU acrescenta que:

A determinação do TCU transcende o emprego puro e simples de uma fórmula matemática que permita o cálculo de um valor referencial mínimo. Sua cobrança avança na direção do alcance do valor referencial que tenha como critério a qualidade do ensino, conforme prevê a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de sorte que o valor necessário ao alcance de um padrão mínimo de qualidade do ensino substitua, imediatamente, o valor mínimo nacional por aluno/ano, no formato previsto na Lei do FUNDEF, cujo prazo de aplicação já se expirou no final de 2001. (id, 2003, p.10)

A conclusão do GT sobre os estudos feitos a respeito da fixação do valor mínimo nacional por aluno/ano para o exercício de 2003, ratifica a idéia de que os recursos para o financiamento das políticas públicas na área da educação estão aquém das necessidades reais de um projeto que prime pela universalidade do ensino com qualidade. O GT conclui o relatório dizendo que:

A fixação do valor mínimo nacional por aluno/ano para 2003, vem sendo realizada sem a integral observância dos critérios que orientam sua definição, tanto no que diz respeito à diferenciação de valores, de forma compatível com os custos praticados entre a 1ª e a 4ª séries, a 5ª e a 8ª, a Educação Especial e o



ensino rural, quanto no que se refere à metodologia de cálculo que recomenda a observância do valor médio nacional como limite mínimo.

[...]

É necessária, portanto, a realização de pesquisas mais abrangentes com o objetivo de:

i) Apurar a efetiva diferenciação de custos existentes no âmbito do ensino fundamental, considerando-se os segmentos da 1ª à 4ª séries, da 5ª à 8ª, da Educação Especial e do ensino rural;

ii) identificar o custo aluno qualidade do ensino, tendo em vista sua adoção como referencial mínimo a ser observado para fins de repasses dos recursos do FUNDEF.

O Valor mínimo nacional fixado para fins de repasses dos recursos do FUNDEF em 2003 foi definido **abaixo da real capacidade orçamentária e financeira da União para o corrente exercício**<sup>13</sup>, podendo ser ampliado imediatamente (...) (id, 2003.p. 27-28).

Considerando os resultados apresentados pelos diferentes instrumentos de avaliação da educação no nível fundamental, concluímos que os recursos não são suficientes e, ao contrário do que prevê o Fundef, não está acontecendo a priorização efetiva do Ensino Fundamental, posto que, embora o número de alunos que hoje frequenta as salas de aulas de 1ª a 8ª séries seja maior do que em 1996<sup>14</sup>, a qualidade não caminha *pari e passu* com a quantidade.

O Brasil ostenta um dos piores índices de qualidade educacional, conforme resultado de pesquisas como a do PISA<sup>15</sup> - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, realizada em 2000, ficando o Brasil em 37<sup>o</sup><sup>16</sup> lugar em leitura e penúltimo em matemática e ciências, tendo sido avaliados quarenta e um países através de testes aplicados a uma amostra de adolescentes com quinze anos de idade.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constatou que 59% (cinquenta e nove por cento) dos estudantes da quarta série do ensino fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura.

Ressalta-se que, embora haja um crescimento no número de matrículas, este não ocorreu em consonância com crescimento populacional, uma vez que de 1996 a 1999 registra-se um

---

<sup>13</sup> Grifo nosso

<sup>14</sup> Em 1996 o censo educacional registrou 33.181.270 alunos matriculados nas redes federal, estadual, municipal e particular de ensino e 34.012.245 no ano de 2004.

<sup>15</sup> O PISA é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

<sup>16</sup> Nos resultados do teste de 2000, o Brasil havia ficado em último lugar entre 31 países participantes, mas, com o ingresso de mais dez nações, o chamado "Pisa Ampliado", com provas aplicadas em 2001, o patamar de colocação do País mudou. (<<http://www.inep.gov.br>>, acesso em 19 jul 2003)

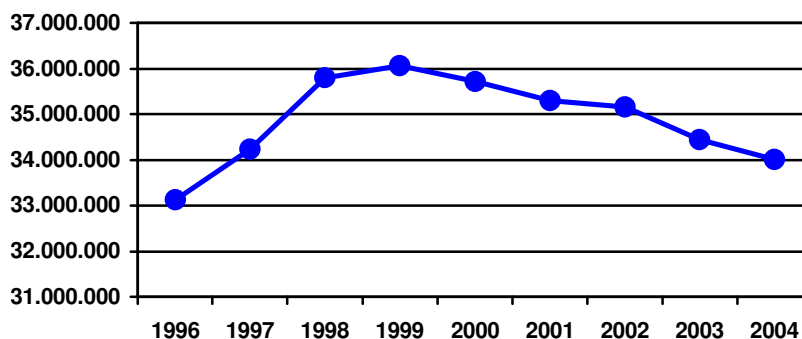
crescimento aproximado de 9%, enquanto que de 2000 a 2004 o que se verifica, segundo o Censo Escolar, é um decréscimo de 4,7% aproximadamente, no atendimento. Isto pode ser comprovado observando-se os dados da Tabela e do Gráfico a seguir.

**TABELA 01- Evolução do Número de Alunos Matriculados no Ensino Fundamental (1996-2004)**

1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
33.131.270	34.229.388	35.792.554	36.059.742	35.717.948	35.298.089	35.150.362	34.438.748	34.012.245

Fonte: MEC/Inep

**GRÁFICO 02- Alunos Matriculados no Ensino Fundamental (1996-2004)**



Fonte:MEC/Inep

Evidente que, mediante uma política definida para o Ensino Fundamental, a corrida para o atendimento aos alunos de 7 a 14 anos, média de idade dos alunos matriculados neste nível de ensino, vem contando com um número maior de participantes. Hoje, o que se evidencia é uma notória inclinação dos poderes executivos estaduais para matricular alunos no Ensino Fundamental, contrariamente ao que propõe a Constituição Federal que prevê a municipalização deste atendimento, especificamente no art. 211, § 2º: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. Há, inclusive, iniciativas de alguns governos estaduais, dentre eles Goiás e Minas Gerais em ampliar o atendimento ao Ensino Fundamental, matriculando crianças de seis anos na 1ª série ou em salas de alfabetização. Destarte a alfabetização não esteja

contemplada com os recursos do Fundef, a matrícula das crianças nesta série garante sua permanência na série seguinte, que por sua vez, tem recurso definido. Outro motivo que tem levado os governos estaduais a antecipar este atendimento, é o cumprimento de um das ações do PNE, que prevê a ampliação do Ensino Fundamental passando de 8 para 9 anos. Obviamente, seguindo a lógica desta política de financiamento, os governos estão preocupados em garantir o meio para manter seus impostos e transferências, mesmo que para isso sejam obrigados a buscar alunos e matriculá-los nas séries referentes ao Ensino Fundamental, ficando a preocupação com a qualidade para um momento posterior.

Nesse sentido, vale reforçar a distribuição dos níveis de ensino propostos pela LDB 9.394/96, sendo que a educação infantil deve estar a cargo dos municípios, assim como o Ensino Fundamental, que gradativamente deverá ser municipalizado. Ao Estado fica a incumbência de oferecer o Ensino Médio e à União cabe a oferta do Ensino Superior. Entretanto, as três esferas administrativas deverão trabalhar de forma articulada, em regime de colaboração, sendo que o município deverá receber subsídios das esferas superiores, a fim de conseguir cumprir os dispositivos constitucionais:

Art.10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

VI-assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V-oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.(BRASIL, Lei 9.394/96)

O neoliberalismo, fomentador desta política de financiamento, vem conseguindo manobrar a opinião pública, em especial no que se refere ao atendimento à educação básica. Há uma equivocada difusão de que o investimento na Educação Básica tem propiciado um maior atendimento às crianças de 7 a 14 anos. Em relação a isso, o que se constata, paradoxalmente, é uma designação orçamentária, que vem sofrendo variações, comprovadamente para menor, como já foi apontado pelo relatório do Fundef. Entretanto, houve um crescimento populacional, da mesma forma que a sociedade passou a buscar o acesso ao ensino fundamental e médio, pelas próprias exigências do mercado de trabalho, como também, por sua vontade de obter a ascensão econômico-social.

O governo de Fernando Henrique Cardoso deu concretude à política neoliberal em várias ações do seu governo. Segundo Soares (in: TOMMASI, 1998, p.15-39), o governo de FHC fez muitas mudanças em seu governo ratificando a influência decisiva do Banco Mundial, como mecanismo internacional, com profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. O papel do Banco Mundial, dentre outros é o de estabelecer uma estratégia objetivando a reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste fiscal. A autora afirma que:

O governo Fernando Henrique vem dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios **a concentração dos recursos para a educação no ensino básico**<sup>17</sup>, entre outras. (SOARES, 1998 p.37)

Na condução do Plano Nacional de Educação, o governo apresentou ao Congresso Nacional um projeto de lei elaborado pelo Inep, que contou com poucos interlocutores, ratificando a posição governamental em não ouvir às reivindicações da sociedade civil organizada.

Embora a nova LBD expresse, em seu art. 9º, que a União deve incumbir-se de elaborar o Plano Nacional da Educação (PNE) em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, o plano do Ministério da Educação foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) e teve apenas alguns interlocutores privilegiados, como o Conselho Nacional de Educação e os presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). (LIBÂNEO, 2003, p.157).

Todavia, a sociedade brasileira tendo conseguido apresentar um outro projeto de lei, resultado de estudos, pesquisas e participação dos trabalhadores em educação, o item responsável pela viabilização das ações que compõem o PNE, ou seja, a destinação de dotações orçamentárias para sustentar as metas previstas, é vetado pelo então Presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso.

O governo do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no período de sua campanha eleitoral, apresentou o Programa de Governo *Um Brasil para Todos – Crescimento, Emprego e*

---

<sup>17</sup> Grifo nosso.

*Inclusão Social* – com metas auspiciosas no que tange à educação, demonstrando, inclusive, uma conclusão racional e clara da condução política do governo neoliberal:

- As características da atual política educacional são a descentralização executiva, o controle centralizado e a privatização do atendimento, principalmente no nível superior, e a insuficiência global de recursos.
- A descentralização se confunde com a desoneração do Estado para com o sistema de educação. No âmbito da escolarização obrigatória, a criação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), se trouxe avanços importantes, principalmente em regiões mais pobres, o fez com certo grau de perversidade. (PLANO DE GOVERNO, itens 25, 26, p.45).

Embora não tenha ficado clara no desenvolvimento do Plano de Governo a conotação desejada para a expressão “perversidade”, o que se pode notar é que o plano apresentou nesta passagem uma crítica explícita da desoneração do Governo Federal para com a educação, camuflada pelo discurso da descentralização.

Ainda no Plano de Governo proposto pelo Partido dos Trabalhadores, verifica-se uma clareza ao expor a lógica do Fundef, que ratifica a idéia de que esta iniciativa governamental em criar um fundo específico para a educação não amplia o atendimento ao Ensino Fundamental, nem tampouco aumenta o investimento da União com este Nível de Ensino, mas inclusive diminui, como se comprova nas páginas 37 e 41, confirmando uma despreocupação com a qualidade da educação:

O Fundef obriga o governo federal a repassar recursos aos estados cujo investimento aluno/ano seja menor que o mínimo estabelecido nessa lei. Portanto, ao estabelecer um valor mínimo anual por aluno menor que a média geral do investimento aluno/ano, o governo federal deixa de repassar recursos da União à maioria dos estados: poucos são aqueles cujo investimento fica abaixo do valor mínimo. Dessa forma, o governo não só se desonera do repasse de recursos, como também consolida as desigualdades entre os estados, praticando uma “política de equidade” que, de fato, não passa de uma “política de igualdade de pobreza”. (Id, item 27, p.25).

Contrariamente ao que propôs o Partido dos Trabalhadores, o Governo Federal, através do Decreto nº 4.966, de 30 de janeiro de 2004, fixou o valor mínimo anual por aluno, em consonância com o art. 6º, § 1º da Lei 9.424, para o exercício de 2004 no valor<sup>18</sup> de R\$537,71

---

<sup>18</sup> Estes valores foram alterados em 7 de dez de 2004 pelo Decreto 5.299, passando para R\$564,63 e R\$592,86 respectivamente.

(quinhentos e trinta e sete reais e setenta e um centavos) e R\$564,60 (quinhentos e sessenta e quatro reais e sessenta centavos) para os alunos da 1ª fase e da 2ª fase do Ensino Fundamental, respectivamente. Os valores estabelecidos via decreto ratificam a política neoliberal desenvolvida por Fernando Henrique distanciando-se do proposto no Plano de Governo, quando, naquela ocasião, havia uma preocupação com os valores estabelecidos por lei, para os repasses e transferências de recursos aos estados e municípios, e, principalmente, com a posição da União de mero distribuidor de recursos parcos, consolidando as desigualdades entre os estados nacionais. O cálculo para fixar os valores *per capita* seguiram a mesma fórmula desenvolvida no governo anterior. Observa-se que no governo Fernando Henrique o maior índice de reajuste do valor mínimo anual por aluno foi de 15%, em 2002. Em 1999 o índice de reajuste é zero, pois desde sua implantação (1997) o Fundef só recebeu reajuste no ano 2000. No primeiro ano de governo Lula o reajuste foi de 10,5%. O reajuste proposto e aplicado pelo governo neste ano não é passível de questionamento, uma vez que em todo primeiro ano de governo o orçamento é planejado e aprovado pelo antecessor. Em 2004, no segundo ano de governo, já com o orçamento feito por seus assessores, o aumento atingiu o percentual de 16,5% o qual aponta para uma recuperação dos valores até então defasados. Entretanto, em 2005 as expectativas são frustradas, pois o aumento não atingiu 10% em relação ao ano anterior, em uma expressão tácita da política neoliberal presente no governo atual, conforme se demonstra a seguir.

**TABELA 2- Evolução do Percentual de Reajuste Atribuído ao valor Mínimo Anual por Alunos do Ensino Fundamental**

<b>Ano</b>	1999	2000	2001	2002	2003	*2004	2005
<b>Percentual de ajuste</b>	0%	6%	9%	15%	10,5	22%	9.91%
<b>Governo</b>	Fernando Henrique Cardoso				Luis Inácio Lula da Silva		

Fonte: Cálculos deste estudo

\*Até nov. de 2004 o percentual era de 16,3%, sendo modificado por força do Decreto nº. 5.229 de 7/12/2004.

O valor mínimo anual por aluno da primeira à quarta série em 2005 é de R\$620,56, para escolas urbanas e R\$632,97, para as rurais; da quinta à oitava série, de R\$651,59, para as urbanas e R\$664,59, para as rurais (pela primeira vez, haverá valores diferenciados para alunos de escolas

urbanas e rurais). Para alunos da educação especial, R\$664,00. A previsão para 2005 é repassar R\$30,5 bilhões por meio do Fundef. Houve um aumento, determinado pelo Ministério da Educação na ordem de 9,91% em relação a 2004. Bahia, Maranhão, Piauí, Alagoas, Pará e Ceará, que não atingiram o valor mínimo determinado pela lei, vão receber complementação da União.

Importante atentarmos para a atual discussão sobre a Emenda Constitucional que tramita no Congresso Nacional cujo objetivo é a modificação do art. 212, dando nova redação aos artigos 60 e 76 da referida Lei. Tal emenda visa substituir o Fundef pelo Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação. A redação do art.60 passa a se configurar da seguinte forma:

Até 31 de dezembro de 2019, o Distrito Federal, os Estados e os seus Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o **caput** do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

I-A distribuição de responsabilidades e recursos entre os Estados e seus Municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação, de natureza contábil.

II-O Fundo referido no parágrafo anterior será constituído por vinte por cento dos recursos a que se referem os arts. 155, incisos I, II, e III; 157, inciso I e II; 158, incisos I, II III e IV; e 159, inciso I, alíneas a e b, e inciso II, da Constituição Federal e será distribuído entre cada Estado e seus municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica, matriculados nas respectivas redes de educação básica. (...) (MEC-Proposta de Emenda Constitucional, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb>).

Embora o texto constitucional tenha a pretensão de resolver a locação de recursos para a oferta da Educação Básica (inclui-se nesse caso a Educação Infantil), o que se verifica é um aporte maior de recursos, mas, em contrapartida, uma quantidade maior de alunos a serem atendidos.

Ora, se anteriormente os Estados, Distrito Federal e Municípios vinham aplicando 25% no desenvolvimento da função ensino, continuarão da mesma forma aplicando este percentual; e, a partir da criação do Fundeb terão por força de Lei que direcionar 20% para a Educação Básica, restando-lhe 5% para outras despesas com a educação. O Fundo também passa a receber parte de alguns impostos que não estavam alienados ao Fundef, como o Imposto sobre Transmissão

*Causa Mortis*, ITCM; Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores, IPVA; Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos Municípios, Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos Estados e Quota Parte de 50% do ITR- Imposto Territorial Rural- devido aos Municípios. Os valores referentes ao Fundeb, assim como para o Fundef até o momento, serão definidos a cada ano, e a distribuição se fará, de acordo com o número de alunos matriculadas nos diferentes níveis de ensino, considerando ainda como diferencial, os alunos da zona rural, do Ensino Médio profissionalizante e da Educação de Jovens e Adultos.

O que não fica claro é na hipótese de o município não atender a determinadas modalidades de ensino, se há perda ou não de transferências. No caso de perdas, pode-se ocorrer de os Estados e Municípios darem prioridade para o atendimento cujo valor *per capita* seja maior. Mais uma vez, a ausência de clareza textual e mesmo as possibilidades de interpretações, somadas às brechas apresentadas pelo texto, não se tem assegurada uma política de financiamento para a Educação Infantil, uma vez que permanece a condição de uma modalidade de ensino cuja oferta está a cargo dos Municípios de forma preferencial e não de maneira obrigatória. Ressalta-se ainda que a criação do Fundeb não se efetivou até o presente momento deste estudo; o que temos de real é o Fundef e as metas pretendidas pelo Plano Nacional de Educação.

Pelo exposto, vale refletir sobre a Educação Básica em sua totalidade, considerando que fazem parte desta educação a Educação Infantil – composta pela Creche e instituições similares, Pré-Escola e Alfabetização – e o Ensino Médio quer seja propedêutico, ou profissionalizante. Remetemo-nos nessa reflexão, à situação caótica em que se encontra a Educação Infantil, uma vez que não há uma sinalização concreta de uma política de financiamento para o seu oferecimento, diferente do Ensino Fundamental que, mesmo não tendo obtido um resultado real de sucesso e uma preparação compatível com a necessidade de uma sociedade capitalista exigente e excludente, apresenta uma política de financiamento que pode ser contestada e transformada. Entretanto, fica a cargo dos municípios a tarefa de oferecer a Educação Infantil, sem a preocupação de estar cumprindo os dispositivos legais, porquanto a própria LDB 9.394/96 não explicita de forma clara e contundente a cargo de qual esfera administrativa este nível de ensino está ligado. O que se lê na Lei é uma sutil indução aos municípios para assumir este oferecimento, sem, contudo, atribuir-lhe o caráter obrigatório, posto que ao dizer que *os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar*, não só desobriga os



municípios de tal tarefa em relação ao ensino pré-escolar, como também deixa de fora a creche que, conforme a LDB, faz parte da Educação Básica.

Para financiar as ações educacionais os governos federal, estaduais e municipais, além dos impostos, transferências e possíveis empréstimos, contam com os recursos obtidos através do Salário-Educação (SE), criados pela Lei nº. 4.462, de 1964. Esta fonte de recursos refere-se às contribuições sociais que as empresas privadas, vinculadas à Previdência Social, recolhem mensalmente, incidindo 2,5% sobre o total da remuneração paga ou creditada aos empregados durante o mês. Parte deste recurso (2/3) é devolvida aos estados e municípios para serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e, o restante (1/3) é retido no FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para financiar programas voltados para o Ensino Fundamental.

Dos programas desenvolvidos com os recursos do SE (Programa do Dinheiro Direto na Escola - PDDE; Programa Nacional do Livro Didático - PNLD; Programa Nacional da Alimentação Escolar - PNAE; Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE; Programa Nacional Saúde do Escolar - PNSE; Programa Nacional de Transporte Escolar - PNTE), apenas o Programa de Alimentação Escolar beneficia as crianças matriculadas na Educação Infantil<sup>19</sup> com uma deferência às crianças matriculadas em creches, porquanto que para estas, o valor de custeio para cada merenda-dia-aluno é R\$0,18, enquanto que para as demais o valor é R\$0,13, além do acréscimo de cinquenta dias de atendimento. Os demais programas estão voltados apenas para o Ensino Fundamental.

Outra forma de obtenção de recursos para o financiamento da Educação Infantil são os projetos - Planos do Trabalho Anual - PTA, que o Distrito Federal, prefeituras e Entidades Não-Governamentais - ONGs, podem protocolar junto ao FNDE, desde que obedeçam as orientações para assistência financeira e projetos educacionais fornecidas anualmente pelo órgão.

Em 2003, o governo apresentou uma sistemática com ações apenas supletivas em relação à Educação Infantil, justificando que:

O atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas é determinação legal. Segundo a Constituição Federal, compete ao município manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil.

O Governo Federal, exercendo sua função redistributiva e supletiva, por intermédio do MEC/FNDE, concederá apoio financeiro ao Distrito Federal e

---

<sup>19</sup> A Educação Infantil passou a ser beneficiária do Programa pela Resolução/FNDE nº 35/2003, de 1/10/2003, que substituiu a Resolução/FNDE nº 15/2003, de 16/6/2001 (art. 3º, *caput* e §1º).

aos municípios para o desenvolvimento de ações que promovam a inclusão das crianças com qualidade social, na perspectiva da escola Ideal. (Manual de Orientações para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais, 2003, p.20).

A assistência financeira do MEC para a Educação Infantil, em 2003, é voltada para a Educação Pré-Escolar, ou seja, para crianças de 4 a 6 anos de idade, e direcionada ao desenvolvimento de projetos que contenham ações destinadas para a formação continuada de docentes, mediante propostas pedagógicas com duração de, no mínimo 80 horas e no máximo 120 horas anuais, por professor, as horas excedentes ficam a cargo do proponente. Para deliberação dos recursos deve-se considerar ainda que o destinatário só obterá 100% do financiamento, se o proponente fizer parte dos municípios que integram a área do Entorno de Brasília, ou municípios com Áreas Remanescentes de Quilombos, ou ainda municípios com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)<sup>20</sup> menor ou igual a 0,550. Os demais municípios só receberão, em caso de aprovado o PTA, parte do valor total do projeto, variando entre 20 a 80% de liberação, conforme mostra o Quadro 1. Como se pode comprovar, as ações que visem aquisição de material didático para os alunos da pré-escola só serão aprovadas para os municípios com IDH menor ou igual a 0,550, e a ação para formação continuada não atinge a todos os municípios plenamente.

---

<sup>20</sup> O objetivo da elaboração do Índice de Desenvolvimento Humano é oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da "felicidade" das pessoas, nem indica "o melhor lugar no mundo para se viver". Além de computar o PIB per capita, depois de corrigi-lo pelo poder de compra da moeda de cada país, o IDH também leva em conta dois outros componentes: a longevidade e a educação. Para aferir a longevidade, o indicador utiliza números de expectativa de vida ao nascer. O item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. A renda é mensurada pelo PIB per capita, em dólar PPC (Paridade do Poder de Compra, que elimina as diferenças de custo de vida entre os países). Essas três dimensões têm a mesma importância no índice, que varia de zero a um.

**QUADRO 1- Demonstrativo das Ações, Destinatários e Critérios Específicos para solicitação de recursos financeiros ao governo federal, para a modalidade Educação Infantil – ano 2003.**

NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO/PROGRAMA	AÇÕES	DESTINATÁRIOS	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS	
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	Formação Continuada de Docentes	Municípios Capital para atender, prioritariamente, as áreas de maior incidência de pobreza.	IDH	DOCENTES
			De 0,739 a 0,750	Até 50%
			De 0,751 a 0,800	Até 40%
			De 0,801 a 0,850	Até 30%
			De 0,851 a 0,900	Até 20%
		Municípios com IDH menor ou igual a 0,600	Até 80% dos docentes	
		Municípios que integram a área do Entorno de Brasília	Até 100% dos docentes	
		Municípios com Áreas Remanescentes de Quilombos	Até 100% dos docentes	
		Distrito Federal	Até 40% dos docentes	
		Material Didático	Municípios com IDH menor ou igual a 0,550	Até 100% dos alunos

Fonte: MEC- Manual de Orientações para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais, 2003, p.18

Em 2004 a sistemática para financiamento da Educação Infantil apresenta algumas alterações, sendo que a de maior significância é a inclusão das creches como beneficiária da assistência financeira. Ressalta-se também nesta sistemática que a mudança do limite do IDH - anteriormente limitando atendimento aos municípios com índice igual ou menor que 0,550 - sobe para 0,700, aumentando a faixa de atendimento. Outros critérios merecem nossa criteriosa reflexão.

A União atuará de forma supletiva apresentando a mesma justificativa do ano anterior, reafirmando que “a educação das crianças de 0 a 6 anos deixou de ser vista como amparo e assistência para ser entendida como um direito da criança e um dever do município assegurar o atendimento a essa clientela” (Manual de Orientações 2004, p.17). Os recursos poderão contemplar as crianças matriculadas em creches em três ações: capacitação de técnicos, de profissionais de apoio e material didático. Entretanto, as ações não estão destinadas a todos os

municípios do país. Neste exercício, apenas o Distrito Federal, Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e os municípios das Regiões Metropolitanas das Capitais poderão ter seus Planos de Trabalhos Anuais aprovados, e, com possibilidade de assinatura de convênios com a União. Já para a Educação Pré-Escolar os recursos poderão contemplar os Municípios com IDH igual ou menor a 0,700(diferente do ano anterior que era de 0,550); os Municípios instalados a partir de 2001, as Secretarias de Educação do Distrito Federal e os Municípios das regiões Metropolitanas das Capitais. Nota-se nesta sistemática que, embora as ações apresentem uma maior abrangência, em especial à quantidade de municípios a serem atendidos, as exigências para se configurar proponentes continuam as mesmas, limitando, conseqüentemente, o número de municípios a serem beneficiados. O estado de Goiás, com 242 municípios, possuía em 2000 apenas 33 cidades com o IDH abaixo de 0,700, segundo dados do PNUD (Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento),sendo, portanto, atendido com o programa de financiamento para a educação infantil, em 13,5% da totalidade.

As maiores dificuldades encontradas pelos municípios encontram-se em atender as exigências determinadas pelo Tribunal de Contas da União e as do Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação - FNDE, órgãos encarregados da fiscalização dos repasses e da deliberação dos recursos federais respectivamente, no que tange aos documentos que compõem os processos de solicitação de financiamentos para projetos educacionais. Da mesma forma que um governo municipal que não tenha boa assessoria administrativa e econômica, esbarra em entraves como a elaboração da Lei de Dotação Orçamentária do Município – LDO – a qual necessariamente tem que prever investimentos do poder executivo municipal nas ações pretendidas, viabilizando a contrapartida obrigatória em cada objeto de convênio. Refletimos que os municípios de maior carência econômica o são também no aspecto intelectual-administrativo e não possuem, na maioria dos casos, nem mesmo um poder legislativo capaz de auxiliar no processo de construção de um Plano de Trabalho Anual.

Fora isto, há na sistemática de financiamento uma série de imposições, como o Plano de Cargos e Salários e Carreiras, e a própria elaboração do Projeto que passa pelo crivo dos analistas do FNDE. Caso estes não considerem o PTA de acordo com o que está disposto na sistemática, o município não recebe a aprovação sendo-lhe negado, portanto, os recursos para executar as ações.

Os Quadros 2 e 3 trazem uma visão geral do que contém a sistematização para o financiamento da educação das creches e pré-escolar em 2004.

**QUADRO 2- Demonstrativo das Ações, Destinatários e Critérios Específicos para solicitação de recursos financeiros ao governo federal, para a modalidade Educação Infantil – Creche – ano 2004.**

<b>NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO/PROGRAMA</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>PROponentes</b>	<b>BENEFICIÁRIOS</b>
<u>EDUCAÇÃO INFANTIL</u> <u>EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</u>	Capacitação de Professores	Municípios com IDH $\leq$ a 0,700 Municípios instalados a partir de 2001 e S.Ed. do DF.	Professores de Creche e Pré-Escola.
	Capacitação de Profissionais de Apoio	Municípios das Regiões Metropolitanas das Capitais	Profissionais de Apoio, que atuam na Ed. Infantil (PréEscola)
	Material Didático	Municípios com IDH $\leq$ a 0,700 Municípios instalados a partir de 2001 e Sec.de Ed. do DF	Alunos da Pré-Escola (04 a 06 anos).

Fonte: MEC- Manual de Orientações para Assistência Financeira e Projetos Educacionais, 2004, p.12.

**QUADRO 3- Demonstrativo das Ações, Destinatários e Critérios Específicos para solicitação de recursos financeiros ao governo federal, para a modalidade Educação Infantil – Pré-Escola – ano 2004.**

<b>NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO/PROGRAMA</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>PROponentes</b>	<b>BENEFICIÁRIOS</b>
<u>EDUCAÇÃO INFANTIL</u> <u>CRECHE</u>	Capacitação de Técnicos	Municípios do Entorno do DF. Municípios Capital das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste	Equipe Técnica
	Capacitação de Profissionais de Apoio	Municípios das Regiões Metropolitanas das Capitais	Profissionais de Apoio que atuam na educação Infantil (creche)
	Material Didático para creche	Municípios Capital das Regiões Norte e Nordeste	Crianças até 03 anos.

Fonte: MEC- Manual de Orientações para Assistência Financeira e Projetos Educacionais, 2004, p.12.

Finalmente, podemos concluir que mediante o Relatório do Tribunal de Contas da União em relação às contas da União referente ao exercício de 2003, que o Governo Federal não direcionou recursos para a Educação Infantil, haja vista que em relação a 2002, o que se efetivou foi uma aplicação a menor de 11,26%. Em 2002 a União investiu R\$ 32.798.334 e em 2003 o investimento foi na ordem de R\$29.104.562 para esta modalidade de ensino. Outrossim, diante das sistematizações (2003,2004) para solicitação de recursos ao Governo Federal para financiamento da educação infantil, fica comprovado que o Governo Lula não manifestou intenção de investir na Educação destinada às criança de 0 a 6 anos, ficando a cargo dos poderes públicos estaduais e municipais a obrigação de prover as necessidades das crianças matriculadas sejam em creches, pré-escolas ou salas de alfabetização, através de programas financiados com recursos próprios. Os municípios que conseguem auxílio governamental para subsidiar projetos de manutenção da Educação Infantil, não representam a maioria dos municípios brasileiros, ficando, desta forma, comprovada a transferência desta responsabilidade para os municípios.

Segundo o TCU, embora o valor mínimo por aluno/ano não atenda às expectativas de um programa educacional de qualidade, o Governo Federal aplicou em 2003, a quantia de R\$10,4 bilhões na educação, o que corresponde a 35% da receita líquida, contudo, os dados precisam ser evidenciados na sua distribuição, eliminando as intenções escamoteadoras.

De acordo com o TCU, nas despesas por função/subfunção no exercício 2003, a educação apresenta os seguintes resultados:

**TABELA 3- Demonstrativo das Despesas do Governo Federal por Função e Subfunção em relação à Educação – ano 2003**

R\$1,00

<b>Função</b>	<b>Subfunção</b>	<b>Execução</b>	<b>% total*</b>
<b>Educação</b>	Ensino Fundamental	1.935.136.657	0,22
	Ensino Médio	135.211.348	0,02
	Ensino Profissionalizante	720.328.026	0,08
	Ensino Superior	7.424.079.103	0,85
	Educação Infantil	29.104.562	0,00
	Educação de Jovens e Adultos	474.766.192	0,05
	Educação Especial	39.906.032	0,00

Fonte: TCU/SIAFI

\*O percentual apresentado na Tabela 3 foi calculado em relação aos gastos públicos totais considerando todas as áreas governamentais.

Desta forma, apresentando várias orientações impostas aos Ministérios do governo Lula, o TCU aprova com ressalvas as contas do Governo Federal para o exercício 2003. Dentre as ressalvas contidas em um extenso relatório com 591 páginas, destaca-se o Parecer do Ministro Ubiratan Aguiar, que externa severas críticas à Política de Financiamento da Educação do Governo Federal, uma vez que fica claro o não cumprimento do dispositivo legal em relação à fixação de uma valor nacional por aluno, que atenda a um padrão mínimo de qualidade. Na análise do Ministro é importantíssima uma política de investimento no capital humano, com ações concretas, que visem a formação e a capacitação dos professores que atuam no Ensino Fundamental, bem como proporcionar a igualdade de oportunidade a brasileiros que se encontram impedidos de vislumbrar um futuro melhor. Acredita que a educação é a alavanca que tem a real condição de impulsionar a economia e o desenvolvimento do país. Segundo ele:

Um povo carente de padrão mínimo de qualidade de ensino não pode empreender as mudanças sociais e econômicas necessárias ao seu desenvolvimento. Um governo não atende sua finalidade, na área educacional, apenas construindo salas de aula, tem que ir além. É preciso qualificar professores, investir numa metodologia de ensino que consiga não só transmitir conhecimentos, mas, principalmente, noções de cidadania. (AGUIAR, apud TCU, 2003, p.575)

No discurso do Procurador-Geral do Tribunal de Contas da União, por ocasião do Relatório que analisa as contas da União no exercício 2003, destacamos a seguinte fala em seu parecer:

Não tenho a menor dúvida de que investir no capital humano brasileiro é, sobretudo, oferecer a todos o acesso à educação, instrumento que possibilita, na prática, a igualdade de oportunidades e o verdadeiro exercício da cidadania. Mais do que isso. Enquanto a escola pública for incapaz de incluir as massas no processo de desenvolvimento social, pelo acesso ao conhecimento, dificilmente o Brasil conseguirá entrar no rol dos países desenvolvidos. (FURTADO, Lucas Rocha, BRASIL/TCU, 2003, p.588).

Interessante destacar que o referido procurador solicita ao Tribunal de Contas ações no sentido de exigir ao Governo Federal uma atuação mais consentânea com o interesse público e este mesmo Tribunal aprova as contas do Governo Federal no exercício de 2003, consciente de que o governo não vem cumprindo com sua obrigação de oferecer uma educação de qualidade aos brasileiros, posto que os recursos distribuídos para esta finalidade não são suficientes para uma oferta de ensino pautada pela igualização.

Como mostra a Tabela 3, estamos diante de uma ausência de Política de Financiamento para a Educação Infantil. O que se tem feito é uma panacéia difundida por uma retórica que ainda

inebria alguns dos quase 185 milhões de brasileiros. As conquistas legais precisam ganhar concretude através de ações e iniciativas do Governo Federal, posto que pesa sobre o ombro dos municípios uma enorme carga de atribuições. A reforma tributária no Brasil ainda não saiu do campo das intenções e os repasses e distribuições de receitas continuam na contramão da redução das desigualdades inter-regionais.

O Brasil tem diante de si um grande desafio imposto pelo PNE. Não havendo uma real articulação entre as três esferas administrativa: federal, estadual e municipal as metas previstas no plano não serão alcançadas e mais uma vez teremos frustradas as conquistas da classe trabalhadora, que é o sustentáculo econômico dos grandes detentores do capital, compreendendo-os, inclusive, como os grandes excluídos dos benefícios advindos do desenvolvimento e da tecnologia.

É mister que cuidemos da base. Em si tratando de base falamos da Educação Infantil que antecede aos demais níveis de ensino. Falamos de uma modalidade educacional que faz parte da Educação Básica Nacional e que até hoje é tratada como um apêndice do sistema de educação, sem garantia de oferta e, a cima de tudo, com vistas a um ensino de qualidade.



## CAPÍTULO III

### O DESVELAMENTO DOS DADOS

---

“ Os filósofos sempre se preocuparam em interpretar a realidade,  
é preciso agora transformá-la.”  
Karl Marx

Neste capítulo estaremos trazendo para análise os dados empíricos que retratam os números oficiais da oferta da Educação Infantil no Brasil, em Goiás e nos municípios de Goiânia, Catalão, Ipameri, Palmeiras de Goiás e Urutaí. É nossa intenção trabalharmos a análise destes dados a partir do que está expresso na Lei nº 10.172/2001, que trata do Plano Nacional de Educação, em específico para a Educação Infantil.

Concluimos o capítulo com o levantamento dos investimentos feitos pela União em 2004 , através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, nos municípios pesquisados.

#### **3.1- Em defesa da Educação Infantil para todos**

A importância da Educação Infantil, embora ainda se constitua em matéria de discórdia para alguns, já se faz presente em fervorosos discursos para a sua universalização quer seja no setor acadêmico, social ou político. Os textos legais, em especial a partir da Constituição Federal de 1988, ratificam e apresentam consistentes argumentações favoráveis à oferta desta modalidade de ensino, assim como se pode encontrar ampla literatura específica que, ao se debruçar sobre o tema, solidifica a visão e concepções antes defendidas por teóricos e pesquisadores da área, como Kramer, Barbosa, Rosemberg, Machado, Campos, Kuhlmann Jr., Néri, Carvalho, dentre outros.

A compreensão de que a Educação Infantil é importante para o desenvolvimento da criança e exerce fundamental papel neste processo, vem explicitada no Plano Nacional de Educação, que foi aprovado e homologado pela Presidência da República, através da Lei 10.172/2001. Nas Diretrizes para a Educação Infantil o referido Plano traz que:

a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos.(BRASIL, MEC. 2001,p.10)

Na luta pela defesa da Educação Infantil como direito assegurado constitucionalmente, o PNE, após explanação de um diagnóstico, fruto de estudos e demonstração da participação de diferentes organizações civis, bem como associações, sindicatos e representatividade de diversas esferas governamentais, nos apresenta 25 metas<sup>21</sup>, que têm a pretensão de serem alcançadas em um período de dez anos. Segundo Nereide Saviani,

O produto alcançado pode não ser o ideal, mas reuniu elementos importantes para se acumular condições de enfrentamento ao atraso educacional do País. Para um governo dotado de vontade política, que, de fato, priorizasse a educação, as metas seriam viáveis. No entanto, não é este o caso do governo FHC e seus aliados. De caráter neoliberal, sua tônica é desresponsabilizar o Estado em relação aos direitos (constitucionais!) dos cidadãos. (SAVIANI, 2001)

Entretanto, para que os objetivos propostos por este documento legal se efetivem, há um desafio a ser vencido pela sociedade brasileira, em especial pela vontade política que dirige o país, vez que as ações propostas carecem de aporte financeiro, sem os quais a referida Lei passará a ser letra morta.

Segundo o PNE :

Na distribuição de competências referentes à educação infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de governo – Municípios, Estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas de tal maneira que a educação familiar e a escolar se completem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os Estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos Municípios, consoante o art. 30, VI da Constituição Federal. (BRASIL, Lei 10.172/2001)

Diz ainda o texto que:

As inversões financeiras requeridas para cumprir as metas de abrangência e qualidade deverão ser vistas sobretudo como aplicações necessárias em direitos básicos dos cidadãos na primeira etapa da vida e como investimento, cujas

---

<sup>21</sup> O PNE para a Educação Infantil, continha 26 metas, porém a meta 22 foi vetada. Esta meta refere-se à ampliação do Programa de Garantia de Renda Mínima, associado a ações sócio-educativas.

taxas de retorno alguns estudos já indicam serem elevadas. (BRASIL, Lei 10.172/2001)

É bem verdade que, em uma sociedade capitalista, cujos pressupostos estão alicerçados na concepção neoliberal, a idéia de investimento está ligada, enquanto possibilidade de aumento de produção e, conseqüentemente, acúmulo do excedente. Por outro lado, o investimento no indivíduo tornando-o um ser capaz, com todas as suas habilidades desenvolvidas e, tendo as suas diferentes etapas de desenvolvimento atendidas; entregar a criança a um profissional capacitado e em um espaço com possibilidades de garantir pleno desenvolvimento, assegurando-lhe o direito que lhe foi atribuído constitucionalmente, é, sem dúvida, um ganho real para a coletividade. A educação é elemento constitutivo do ser humano e, portanto, deve-se fazer presente desde o seu nascimento “como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (PNE).

Nesse sentido, vamos entender que a preparação do indivíduo para o trabalho tem por objetivo atender as exigências de uma sociedade permeada por tecnologia. Para tanto, faz parte do pensamento neoliberal, uma educação com vistas a esta preparação, sem que haja, contudo, grande aporte de recursos financeiros. O discurso neoliberal, já defendido pelo antecessor de Fernando Henrique, Collor de Melo, era articulado pelo viés da economia, do arrocho salarial e da contenção de despesas, em uma tácita demonstração do sucateamento das instituições públicas, dentre elas a escola. Neste sentido Carneiro diz que:

O discurso neoliberal de modernização do governo Collor defendia, ainda, como condição essencial à liberação do mercado, a livre negociação, o arrocho salarial, ao sucateamento e ao desmonte das instituições públicas, às propostas de privatização e à redução crescente dos gastos com políticas sociais. (CARNEIRO,1998, p52)

Mas a dívida social existente, até então, solicita reparos imediatos. O mercado de trabalho necessita de mão-de-obra qualificada e a nossa força de trabalho encontra-se aquém das exigências dos empresários. Desta forma, escamoteando as reais intenções, o governo passa a privilegiar a Educação Básica, embora não destine a ela os recursos necessários para que se efetive com qualidade, como ressalta Carneiro:

No Brasil, devido à imensa dívida social e aos elevados investimentos que teriam de ser efetuados para garantir educação básica (1º e 2º graus) a toda a população e devido ao alheamento do empresariado nacional em relação à sua participação e à divisão do ônus decorrente da formação e da capacitação da força de trabalho, passa-se a privilegiar a educação geral como o caminho mais adequado, mais curto e de menos custo. (id.,p.53)

Além destes fatores, a educação vem, historicamente, qualificando o homem para o trabalho. Esta qualificação vem sofrendo mudanças consideráveis, uma vez que o trabalho também tem apresentado novas formas. De acordo com Bruno (1996), a qualificação na perspectiva capitalista, tem por fim capacitar o homem para realizar as tarefas requeridas pela tecnologia de cada época. Segundo a autora, “é qualificada aquela força de trabalho capaz de realizar tarefas decorrentes de determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho”. (BRUNO, 1996, p.92).

Compreender as imbricações postas por esta nova forma de trabalho e, por conseqüência, o papel da escola na qualificação do trabalhador, faz-se necessário para a reflexão que ora propomos.

A educação é uma prática social historicizada e contraditória, que ocorre nas relações sociais. Sua finalidade é educar para o trabalho e produção. A escola, por sua vez, é também produto do capital.

Com a reestruturação do trabalho, que ocorre no sistema capitalista contemporâneo, observa-se a mudança do foco de exploração do componente muscular para o componente intelectual do trabalho. Neste contexto vamos constatar que a valorização de competências dantes desconsideradas ganha um espaço e ênfase maior na relação educação-trabalho.

De acordo com Bruno (1996), competências como a comunicação, compreensão de textos e raciocínio serão vitais na formação do “novo” trabalhador. A responsabilidade pela qualificação continua a cargo das famílias e instituições estando a escola inserida aí, com maior intensidade.

As exigências postas pelo mercado de trabalho, em decorrência da preponderância do desenvolvimento intelectual em detrimento do físico/muscular, canalizam os trabalhadores docentes para a qualificação de mão-de-obra capaz de atender a essa demanda. Para tanto, Bruno (1996) nos apresenta como exigência, no processo de reestruturação do trabalho, um tripé formado por competências sobre as quais a qualificação das novas gerações deverá se ater: “competência de educabilidade, isto é capacidade de aprender a aprender; competências relacionais; competências técnicas básicas relacionadas com os diferentes campos do conhecimento.” (id. p.97).

Desta forma, educar no e para o mundo do trabalho capitalista é preparar o homem para a lógica do capital, compreendendo que a qualidade gira em torno de um atendimento às necessidades da produção, que avança no campo tecnológico com muita rapidez. Compete nessa instância à escola e à família dar conta deste “mega” trabalhador, “multifacetado”, organizado e

adestrado, subserviente ao capital. Entretanto, a educação e a escola, lócus privilegiado, expressam também os conflitos e a luta de classes pelo acesso ao conhecimento socialmente produzido. Se o capital objetiva a formação escolar como o lugar de conformação de competências para o processo produtivo, o trabalhador luta pelo acesso ao conhecimento como uma das ferramentas de subsistência e construção de sua competência política contra a exploração.

Embora Bruno (1996) não veja a educação como a única responsável pelo desenvolvimento dos mecanismos econômicos do capitalismo, uma vez que os trabalhadores não conduzem os seus próprios processos de formação, não nega que esta seja um fator fundamental para o desenvolvimento de tais mecanismos. Acrescenta, em sua exposição de idéias, que na relação entre educação e desenvolvimento econômico fica evidente que a passagem do trabalho simples ao trabalho complexo “só pode ocorrer mediante um processo de desenvolvimento técnico-organizacional” que garanta um volume maior de produção em tempo menor. Destaca que:

O importante a ser destacado aqui é que só o acréscimo das qualificações resultantes de uma formação mais complexa é que permite a introdução de inovações tecnológicas e que garante que se trabalhe eficazmente com elas, viabilizando os ganhos de produtividade. (id. p.106)

Nesse sentido, a autora afirma que “desta confluência de fatores o aumento da instrução geral, reforçando o papel da escola e do meio social mais amplo, em detrimento da esfera familiar”. (id. p.106)

A exclusão dos jovens à escola tem acontecido nos diferentes níveis escolares, a começar pela Educação Infantil. Torna-se uma tarefa difícil, quase utópica, lutar contra as desigualdades sociais em se permanecendo este quadro de exploração da mão-de-obra e sabotamento do jovem no que se refere ao acesso e permanência no sistema de ensino. Negligenciar o acesso a este nível de ensino é desconsiderar que a educação básica é o alicerce necessário para a qualificação do trabalhador. Bernardo (apud BRUNO, 1996) sugere que:

Especialmente para os jovens oriundos das famílias inseridas nos mecanismos de mais-valia absoluta, o futuro não é outro senão o da incerteza, o dos baixos salários e o da submissão, já que têm em seus pais e até mesmo em seus educadores, o espelho do que virão a ser. Neste sentido, negar a escola é, de certa forma, negar este destino, ainda que esta negação se volte contra eles próprios, à medida que acarreta sua desvalorização, antes mesmo de eles ingressarem no mercado de trabalho.(BRUNO,1996.p.121)

A educação infantil inicia todo um processo de sistematização do conhecimento. Segundo Kramer (2003), compete à escola oferecer instrumentos básicos necessários à criança para que esta possa adquirir a cultura padrão e dominante, mas de forma crítica. Ter acesso a esta cultura é fundamental para seu sucesso profissional e pessoal.

Os problemas sociais têm como base indiscutível as questões econômicas que são indissociadas das relações entre educação e trabalho. Assim, aligeirar a educação não nos parece uma solução inteligente para o desequilíbrio sócio-econômico posto no mundo contemporâneo em nosso país. Tampouco excluir um nível de ensino que levou séculos para ser reconhecido com força de lei.

Ampliar a oferta da educação infantil é a primeira e principal meta do PNE. A intenção é que, até ao final da década de 2000, 50 % das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 6 anos estejam sendo atendidas em espaços próprios. Tal meta torna-se difícil alcançar, em se permanecendo os índices de crescimento apontados pelas pesquisas educacionais feitas nos últimos anos.

Os dados que ora passamos a analisar foram obtidos através do INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004) e do IBGE (2000 e 2004). O primeiro, anualmente, realiza o censo escolar no mês de março, e todas as escolas do país devem respondê-lo, incluindo neste universo as três redes de ensino público: federal, estadual e municipal, como também as escolas da rede privada. Até no final de cada ano, os números oficiais para efeito de pesquisa, cálculos de repasses financeiros, quer seja para os programas diretos, ou para programas oferecidos por meio de convênios, são os levantados no ano anterior. Entretanto, o Instituto libera os números do censo do ano vigente, em caráter provisório, sendo que a oficialização geralmente acontece no mês de novembro. Assim, reforçamos que os dados apresentados nesta pesquisa, no que diz respeito ao número de alunos matriculados nos anos 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 são definitivos, uma vez que foram publicados oficialmente pelo INEP.

### **3.2- A Creche e Pré-Escola no Brasil: evolução das matrículas**

Buscando compreender a política de financiamento da Educação Infantil, faz-se necessário conhecermos o quantitativo de crianças atendidas pelas quatro redes de ensino, quais sejam: federal, estadual, municipal e particular. Não obstante, é necessário conhecermos o

número da oferta, como também evidenciarmos o número de crianças residentes no país e nos municípios investigados, posto que o dado que mais nos chama a atenção neste momento é o número de crianças que estão fora da escola, ou seja, o número de crianças entre 0 a 6 anos que não freqüentam a creche ou o pré-escolar.

Como poderemos verificar a esfera federal praticamente não atende a esta faixa etária. Entendemos que tal realidade se justifica pela própria existência da LDB 9.394/96 que atribui aos municípios, a maior responsabilidade deste atendimento. Entretanto, na Tabela que ora é demonstrada, os números de matrículas em Creche no Brasil aparecem em pequena quantidade, considerando o universo de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Estes números vêm se alterando com baixo percentual, demonstrando que há pouca ampliação da oferta. Interessante notar a queda do atendimento pela rede Estadual e o crescimento das redes Municipal e Privada.

**TABELA 4- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche - Brasil (2000-2004)**

	DEPENDÊNCIA	ANO/nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
BRASIL	ESTADUAL	16373	18292	17955	18127	15036
	FEDERAL	495	886	709	671	721
	MUNICIPAL	565370	663508	698643	748707	826525
	PRIVADA	334626	410661	435204	470053	503796
	TOTAL	916864	1093347	1152511	1237558	1346078

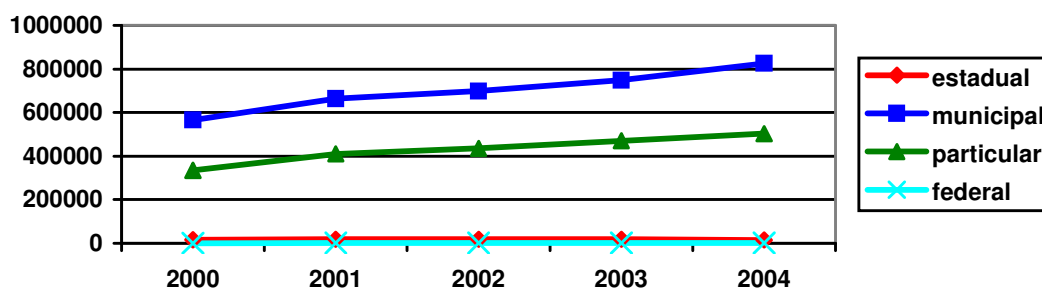
Fonte: MEC/Inep

O número de crianças atendidas no país, de 2000 a 2004 no que se refere ao atendimento em creches, ou seja, às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, apresentou um crescimento na ordem de 46,81%, embora a rede privada detenha 37,43 deste atendimento, considerando o país como um todo. (**Tabela4**).

Fazendo a leitura dos dados pelo gráfico abaixo, podemos ratificar o crescimento deste atendimento na rede federal e estadual no ano de 2001 e a queda do atendimento a partir de 2002, assim como podemos observar o crescimento quase que concomitante das esferas pública municipal e particular, embora a rede pública municipal tenha crescido 46,19% no período entre

2000 a 2004, e a rede particular cresceu em oferta 50,55 %, ou seja, a rede particular apresentou um crescimento de 4,36% a mais que a municipal.

**GRÁFICO 3- Evolução das Matrículas Iniciais em Creches Por Dependência Administrativa- Brasil (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

Considerando-se o número de crianças residentes na faixa etária de 0 a 3 anos, de acordo com o censo populacional de 2000 (13.020.216 crianças), certificamo-nos que 12,1 milhões de crianças não foram atendidas pelo sistema formal de ensino, o que representa, neste ano, apenas 7% de atendimento no país como um todo, desconsiderando-se as diferenças regionais.

Segundo estudos feitos pelo IBGE, estima-se em 2004 que a população na faixa etária de 0 a 6 anos esteja na casa de 24.640.096 crianças, configurando um crescimento médio de 1,47% ano. Isso significa que temos 13.211.613 crianças nessa faixa etária, sendo que apenas 1.346.078 foram atendidas, considerando as redes públicas e privada. O Brasil atendeu, no ano de 2004, 10% das crianças em creches, o que vem a ser lastimável, para um país que pretende universalizar a educação.

Em relação à Pré-escola, no ano de 2000 o número de crianças no Brasil, na faixa etária de 4 a 6 anos era de 10.121.197. Comparando-se os dados obtidos pelo IBGE, no censo populacional em 2000, com os números apurados pelo INEP, por ocasião do censo escolar, verifica-se que 5,7 milhões de crianças estavam fora da pré-escola. Neste ano o atendimento atingiu o percentual de 43,68%, conforme o que é demonstrado na tabela a seguir:



**TABELA 5- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Brasil (2000-2004)**

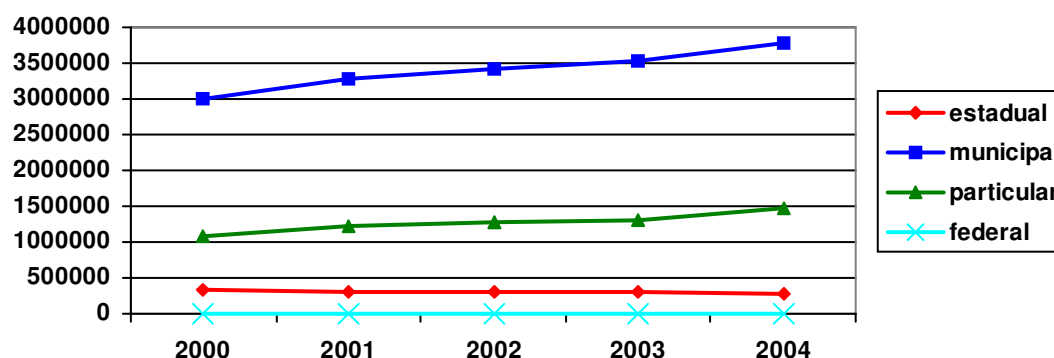
	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
BRASIL	ESTADUAL	335682	317861	302234	302336	277823
	FEDERAL	1247	1629	1751	1787	1637
	MUNICIPAL	2995244	3275406	3402909	3532968	3791321
	PRIVADA	1089159	1223907	1270953	1318584	1482399
	TOTAL	4421332	4818803	4977847	5155675	5553180

FONTE: MEC/Inep

Observando os mesmos dados através do gráfico abaixo, fica evidenciado o crescimento que este atendimento obteve na esfera municipal, no período entre 2000 e 2004, na ordem de 26,57%. O poder público municipal vem buscando aumentar, de maneira significativa, o atendimento nas Pré-Escolas, porém a rede particular cresceu 36% no mesmo período. Já a rede estadual apresentou um decréscimo no atendimento nesta modalidade de ensino de 17,23% no período 2000 a 2004.

Embora o crescimento das rede pública municipal e da rede particular se faça presente, ainda é grande o número de crianças que não freqüentam Pré-Escolas, em especial, quando o nosso olhar avança para os municípios das regiões mais pobres do Brasil.

**GRÁFICO 4- Evolução das Matrículas Inicial no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Brasil (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

A estimativa feita pelo IBGE calcula, para 2004, uma população residente na faixa etária de 4 a 6 anos de 10.270.000 crianças. Neste caso o atendimento neste ano foi 54%, considerando

as redes públicas e privadas, desconsiderando-se as diferenças regionais. Vale lembrar que a meta prevista no PNE para estas crianças é de um atendimento de 60% até o ano de 2005 e 80% até o final de 2010. Analisando os dados no Brasil de forma geral, verifica-se que o atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade tem ocorrido e caminha para o cumprimento da meta prevista pelo PNE. Porém, compreendendo que há um desequilíbrio sócio-econômico no Brasil, e as realidades postas nas regiões brasileiras são claramente diferentes, não se pode assegurar que estas metas serão atingidas sem que se estabeleça uma forte política de articulação entre as três esferas administrativas.

Assim, esta realidade vai apresentando contornos diferenciados, quando partimos para o conhecimento e análise dos números coletados nos Estados e Municípios.

### 3.3- Conhecendo os dados do Estado de Goiás

Em Goiás, os números referentes ao atendimento em Creches e Pré-Escolas são preocupantes, quando se tem por referência o cumprimento das metas impostas pelo PNE.

A **Tabela 6** nos mostra que no Estado de Goiás, embora o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos em creches no período compreendido entre os anos 2000 a 2004 tenha crescido 57,71%, no ano de 2000 apenas 4,6% das crianças nesta idade estavam na escola. A rede pública atendeu 10.591 em um universo de 382.642 crianças residentes, de acordo com o cruzamento dos dados do IBGE e INEP. Para que a meta seja cumprida, o atendimento deverá atingir um crescimento de 25,5% até 2005 e 45,5% até o final da década. Isto significa quintuplicar o atendimento até 2005 e, em 2010 haverá necessidade de que este atendimento seja dez vezes maior em relação a 2000.

**TABELA 06- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche, por Dependências Administrativas – Goiás (2000-2004)**

	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
GOIÁS		96	91	582	1314	528
	ESTADUAL	96	91	582	1314	528
	FEDERAL	0	89	53	33	48
	MUNICIPAL	10495	14262	15388	14601	16725
	PRIVADA	7302	8920	11408	10296	10919
	TOTAL	17893	23362	27431	26244	28220

FONTE: MEC/Inep

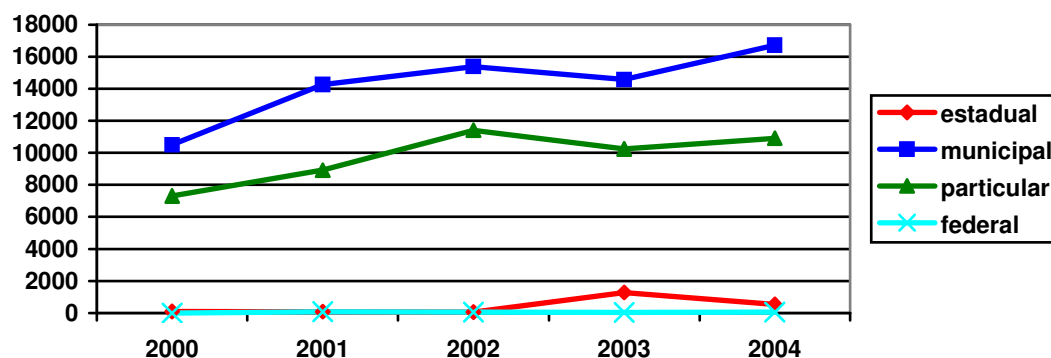
Observando os dados no gráfico, podemos refletir sobre as causas da irregularidade da oferta nesta modalidade de ensino em Goiás. A rede pública municipal e a particular caminham obedecendo praticamente o mesmo movimento, ou seja, quando há crescimento da oferta na rede pública municipal o mesmo ocorre na privada, ou vice-versa, embora estes crescimentos não obedeam ao mesmo percentual. Observa-se que em 2003 tanto a rede pública municipal, quanto a privada caíram em oferta, sendo que o decréscimo da rede pública municipal foi de 5,11% e o da rede particular foi de 9,74%. As condições econômicas das famílias da classe trabalhadora no Brasil mal dão conta de custear as suas necessidades básicas e, evidentemente, matricular seus filhos em uma creche é algo fora da realidade desta classe.

Por outro lado, podemos observar que o universo de crianças atendidas pela rede particular mantém certa regularidade, nos dois últimos anos do governo Fernando Henrique Cardoso, porquanto o crescimento das matrículas em 2001 foi de 22,15% e em 2002 foi de 27,89. Em contrapartida, a mesma classe que vinha matriculando seus filhos na rede particular, não se apresenta nos anos iniciais do governo Lula, pois em 2003 houve um decréscimo no atendimento (-9,74%) e em 2004 o crescimento na rede particular é de apenas 6,05%

Quanto à rede pública municipal, no ano de 2001, cresceu 35,89%, caindo este crescimento para 7,89% em 2002. No ano de 2003 o decréscimo apresentado é na ordem de -5,11%, voltando a crescer em 2004 em 14,54%. O crescimento da rede pública municipal no período de 2000 a 2004 é de 59,36% e da rede particular é de 29,53%.

As crianças oriundas das camadas populares só terão acesso a este atendimento se este for oferecido de forma pública e gratuita.

**GRÁFICO 5- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche, por Dependências Administrativas – Goiás (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

Quanto ao atendimento às crianças de 4 a 6 anos (**Tabela 7**), os dados apontam para um crescimento de 50%, compreendendo o período de 2000 a 2004, sendo que em 2000 das 299.862 crianças residentes no Estado, apenas 87.153 crianças freqüentaram a pré-escola. Isto representa um atendimento de 29,06%, não considerando as diferenças regionais.

**TABELA 07- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Goiás (2000-2004)**

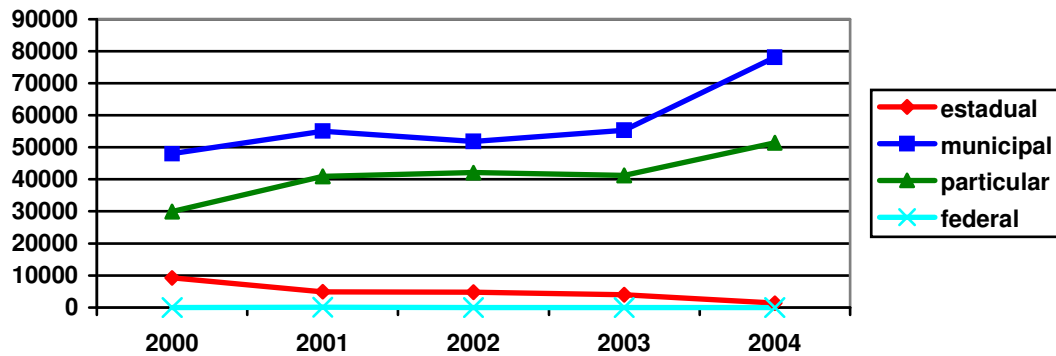
	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
GOIÁS	ESTADUAL	9192	4890	4768	3988	1327
	FEDERAL	40	58	40	40	0
	MUNICIPAL	48003	55061	51805	55326	78133
	PRIVADA	29918	40961	42091	41224	51438
	TOTAL	87153	100970	98704	100578	130898

FONTE: MEC/Inep

Segundo estimativa do IBGE, no ano de 2004 o estado apresenta 741.956 crianças entre 0 a 6 anos, sendo que 306.190 de 4 a 6 anos. Isso significa que o atendimento neste ano perfaz um percentual de 42%, ou seja, um índice bem próximo ao idealizado pelo PNE para 2006 (ou seja, 60% das crianças nesta faixa etária deverão ser atendidas).

Outro dado interessante para nossa análise é a oscilação deste atendimento no estado de Goiás, conforme pode ser visualizado no Gráfico 6.

**GRÁFICO 6- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Goiás (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

Percebe-se que no ano de 2002 houve uma queda do atendimento, com uma leve recuperação em 2003 sem, contudo, atingir o número de crianças atendidas em 2001. Somente em 2004 os números voltam a subir. São inegáveis as interferências no campo político, quando de forma análoga podemos relacionar o ano de 2004 com um ano de eleições em todo o país, para prefeitos e vereadores. Até mesmo porque, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 1996 e o PNE no ano de 2001 e, somente no ano de 2004 o crescimento se mostra de maneira efetiva. Importante também considerar que a diminuição da oferta em pré-escolas pela rede estadual fez com que as crianças atendidas por esta rede migrassem para a rede municipal, o que configura, em verdade, uma ampliação de atendimento ainda menor.

Os dados encontrados vão nos levando a uma confirmação de que o atendimento nos municípios do interior se realiza em maior proporção do que na capital. Há, certamente, uma maior pressão populacional nos interiores, uma vez que as administrações públicas se constroem em uma relação mais próxima à população. O acesso ao poder executivo, seja ele na pessoa do Prefeito Municipal, Secretário Municipal de Educação, ou através do Poder Legislativo, como aos vereadores locais se faz de forma mais fácil e objetiva. A participação da comunidade ocorre com maior facilidade e o resultado disso são ações concretas em investimento que resultam em melhoria de vida para a população. Neste caso específico, em um sistema educacional que privilegia esta modalidade de ensino.

### 3.3.1- Evolução das matrículas em alguns municípios goianos

O estado de Goiás possui 242 municípios e uma extensão territorial de 340.117,6 km<sup>2</sup>. Para o estudo que nos propusemos, iremos trabalhar com 5 municípios: Goiânia, Catalão, Ipameri, Urutaí e Palmeiras de Goiás. Para cada localidade escolhida realizamos o levantamento dos dados oficiais fornecidos pelo INEP, através do censo escolar e estabelecemos nossa análise tendo como referência o número da população residente na faixa etária de 0 a 6 anos, a partir do censo populacional de 2000, realizado pelo IBGE e as projeções populacionais para os quatro anos seguintes, bem como as metas pretendidas pelo Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172/2001.

#### 3.3.1.1- A evolução das matrículas em Goiânia:capital de Goiás

Goiânia, capital de Goiás possui uma extensão territorial de 740,5km<sup>2</sup> e uma população de 1.093.007 habitantes, conforme censo populacional de 2000, realizado pelo IBGE.

No ano de 2000 Goiânia possuía 72.223 crianças entre 0 a 3 anos, segundo o IBGE. Destas, apenas 7,1% frequentaram uma creche. Os dados (**Tabela 8**) nos mostram que este atendimento foi bem maior na rede privada que detinha 82,9% das matrículas. Este percentual nos leva a concluir que as famílias com baixo poder aquisitivo não colocaram seus filhos em creches, uma vez que o número de crianças atendidas na rede pública representa 17,1% do atendimento e pouco mais que 1% em relação ao universo de crianças de 0 a 3 anos em Goiânia.

**TABELA 8- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche, por Dependência Administrativa - Goiânia (2000-2004)**

	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
GOIÂNIA		10	0	557	1258	506
	ESTADUAL	10	0	557	1258	506
	FEDERAL	*	89	53	33	48
	MUNICIPAL	877	2112	2384	1569	2120
	PRIVADA	4299	4671	6838	5350	4595
	TOTAL	5186	6818	9832	8210	7269

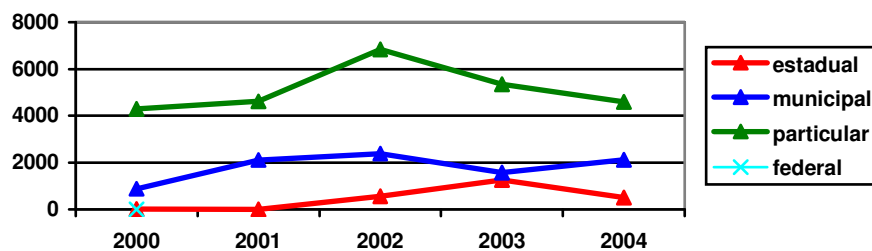
FONTE: MEC/Inep

\*Não há registro oficial no Inep de atendimento neste ano, na dependência administrativa Federal.

Pelo Gráfico 7 podemos observar como o atendimento ampliou-se em quase 41% das crianças no período compreendido entre 2000 e 2004, considerando o atendimento total, embora nos anos 2002 e 2003 o atendimento tenha sido bem maior. A queda no atendimento em 2003 aponta para um retrocesso, uma vez que este fato se deu em proporção maior na esfera pública municipal e em 2004 na rede pública estadual. Nota-se que a queda no atendimento pela rede estadual em 2004, apresenta um índice de 59,77%, e a rede pública municipal aumentou em oferta apenas 35,12%, o que significa dizer que a rede municipal não supriu as vagas que deixaram de ser oferecidas pela rede estadual em 2004.

Assim, as crianças que se encontram na faixa etária entre 0 a 3 anos, estão desassistidas no que se refere ao atendimento em creches. Poucas são as que conseguem uma vaga na rede pública. Mesmo a rede privada apresenta um decréscimo no atendimento. Nos dois primeiros anos do Governo Lula (2003-2004) o número de crianças matriculadas na rede privada diminuiu, retornando quase que ao mesmo patamar de atendimento do ano 2000 na rede privada. Há uma vertiginosa queda das matrículas sem haver a absorção destas crianças pela rede pública.

**GRÁFICO 7- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche, por Dependência Administrativa – Goiânia (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

A situação do atendimento às crianças de 4 a 6 anos, em Goiânia (**Tabela 9**), demonstra uma queda da oferta da modalidade pré-escola, em especial nos anos de 2002, 2003 e 2004, uma vez que registra-se um crescimento em 2001 de 29,77%, e nos anos subsequentes não há crescimento e sim decréscimo na oferta de vagas. Considerando o ano 2001, quando registra-se o maior número de matrículas, observa-se que a queda do atendimento em 2004 foi na ordem de 8,96%.

Tomando por base o ano de 2000, e, segundo o censo populacional realizado nesta data pelo IBGE, Goiânia apresentava uma população residente de 55.721 nesta faixa etária, ou seja de 4 a 6 anos de idade. Isto representa um atendimento na ordem de 38,23%, sendo que a rede pública atendeu aproximadamente 15% da população recenseada, ficando com a rede privada o maior índice de atendimento, ou seja, aproximadamente 85%. Fica evidente que a população da classe média teve acesso a este serviço, e a população de baixa renda não foi beneficiada com a oferta de vagas na Pré-Escola.

**TABELA 9- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Goiânia (2000-2004)**

	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
GOIÂNIA	ESTADUAL	2832	1860	2605	2485	810
	FEDERAL	40	58	40	40	0
	MUNICIPAL	5254	6512	5051	4614	5192
	PRIVADA	13176	19213	19865	17927	19164
	TOTAL	21302	27643	27561	25066	25166

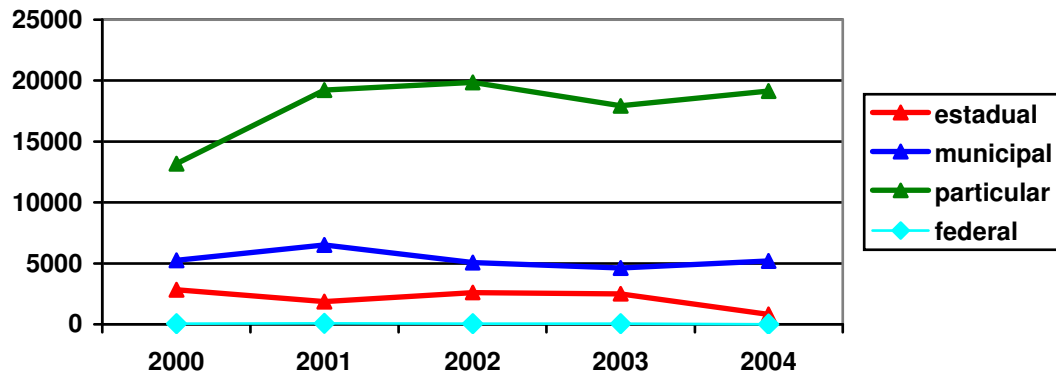
FONTE: MEC/Inep

Percebe-se pelo crescimento das matrículas em 2001, que a rede pública municipal ampliou a oferta às crianças de 4 a 6 anos, à medida que absorveu a demanda oriunda da rede pública estadual, uma vez que esta deixou de atender aproximadamente 1000 crianças, as quais aparecem na rede pública municipal. Em 2002 a rede estadual retoma o número de atendimento, embora menor que o de 2000, e, a rede municipal apresenta nova queda no número de matrículas. Estes dados comprovam que a rede pública municipal, no período compreendido entre 2000 e 2004, não ampliou o número de vagas na Pré-Escola, houve na verdade um decréscimo na ordem de 1,18%, demonstrando que a situação efetivada foi uma migração entre as redes públicas estadual e municipal. Já a rede privada cresceu 45,44% em oferta no mesmo período.

Mais uma vez chamamos a atenção para a leitura dos dados através do gráfico que possibilita um olhar com maior acuidade em se tratando do movimento das matrículas das crianças em fase Pré-Escolar.



**GRÁFICO 8- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa-Goiânia (2000-2004)**



FONTES: MEC/Inep

A rede municipal apresenta um atendimento pequeno, considerando a rede privada e, sem crescimento no período. O atendimento em pré-escolas em Goiânia aconteceu com maior intensidade para as famílias em condições de pagar por este serviço. De 2000 a 2004, o poder público municipal desconsiderou a LBD 9.394/96, tampouco se atentou para o que está disposto no PNE. Muito terá que se fazer até o final de 2010, para ostentar o cumprimento dos preceitos legais.

Goiânia atendeu apenas 9% das crianças entre 4 a 6 anos na rede municipal, no ano de 2004. Tal resultado coloca o município em um lastimável último lugar dentre os cinco municípios pesquisados. Interessante destacar que a política de financiamento do governo federal, segundo a instrução normativa 2003 e 2004, analisada anteriormente, privilegia municípios da capital. Sendo assim, Goiânia foi beneficiada com verbas da União, além dos recursos próprios (10% resultantes de impostos), que deveriam ter sido canalizados para a Educação Infantil. Estes recursos não foram utilizados em ações que viabilizassem uma ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas, posto que os números de matrículas ratificam esta conclusão.

Estima-se, de acordo com o IBGE, que em 2004 o número de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos seja de 130.643, considerando-se uma estimativa de 2,11% de crescimento no período entre 2000 e 2004. No Município, apenas 32.435 crianças tiveram acesso à Educação Infantil, o que representa aproximadamente 24,8% da população residente, sendo que a rede pública atendeu aproximadamente 6,5% do total de crianças recenseadas.

### 3.3.1.2- A evolução das matrículas em Catalão

Catalão está situada na região sudeste do Estado. Possui uma extensão territorial de 3.790km<sup>2</sup>. No ano de 2000 o município contava com 66.414 habitantes

Dos 66.410 habitantes, neste ano, 4039 eram crianças entre 0 a 3 anos e 3.327 entre 4 a 6 anos. O atendimento às crianças entre 0 a 3 anos, em 2000, não chegou a 5% , conforme o que demonstra a **Tabela 10**. De 2000 a 2004, o atendimento cresceu consideravelmente, aproximadamente 160%, mas ficou longe de atingir 50% da população residente, na faixa etária de 0 a 3 anos, uma vez que a estimativa populacional para 2004 sofreu um crescimento de 2,11%, passando para 4.124 crianças.

**TABELA 10- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche, por Dependência Administrativa – Catalão (2000-2004)**

CATALÃO	DEPENDÊNCIA	ano/nº de alunos				
		2000	2001	2002	2003	2004
	ESTADUAL	0	0	0	0	0
	FEDERAL	0	0	0	0	0
	MUNICIPAL	191	298	379	447	379
	PRIVADA	7	149	147	159	136
	TOTAL	198	447	586	606	515

FONTE: MEC/Inep

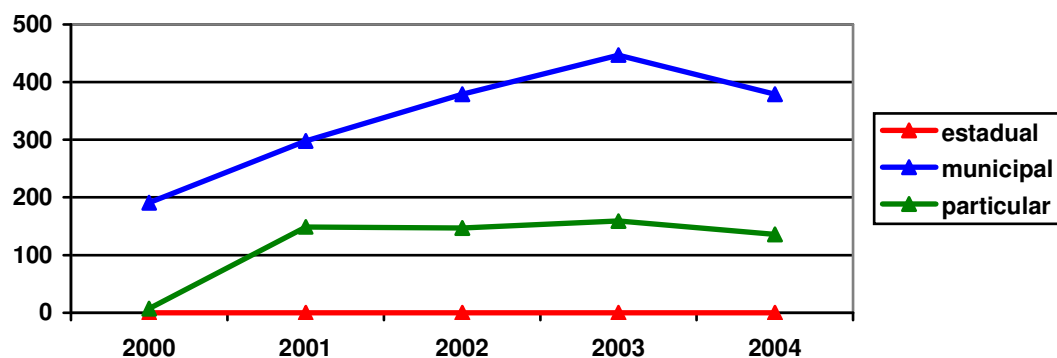
No Gráfico 9, podemos constatar o crescimento da rede privada de 2000 a 2003, com uma queda da oferta em 2004. A rede pública avançou no mesmo período, apresentando também uma queda no exercício 2004, no atendimento às crianças de 0 a 3 anos, inexistindo oferta da rede estadual.

Tal fato nos remete a uma reflexão: há uma queda de atendimento no ano de 2004 configurando uma perda do poder financeiro das famílias, que vinham colocando seus filhos em creches. Compreende-se este fato como perda econômica da população, uma vez que a rede privada deixa de oferecer vagas se a procura diminui. Nestes locais, a relação estabelecida é

comercial. Presta-se o serviço se houver pagamento por ele. Como as famílias perderam seu poder de “compra”, automaticamente o serviço diminuiu.

Por outro lado, as crianças que saíram da rede privada não foram absorvidas pela rede pública, uma vez que não houve crescimento do atendimento na rede pública. Desta forma, o número de crianças entre 0 a 3 anos sem atendimento em creches cresceu em Catalão.

**GRÁFICO 9- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche, por Dependência Administrativa – Catalão (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

Quando passamos a analisar o atendimento às crianças de 4 a 6, percebemos que a realidade modifica-se, posto que o atendimento em 2000, considerando todas as redes de ensino, foi de aproximadamente 44% no total, conforme o que se demonstra na **Tabela 11**.

Um dado nos chama atenção, em relação ao atendimento da rede municipal no ano de 2002. O município vinha atendendo nos anos anteriores às crianças matriculadas em pré-escolas e, neste ano, não há registro de atendimento. Em visita feita ao município buscamos esclarecer este fato. A este respeito a secretária afirmou que no ano de 2002 a Secretaria de Estado de Educação havia orientado os funcionários a preencherem os questionários do censo. Houve uma confusão no momento do preenchimento e as crianças de 4 a 5 anos foram contadas como sendo da alfabetização. Já as crianças de seis anos, a partir de 2003, passaram a ser atendidas no Ensino Fundamental. Catalão foi uma das primeiras cidades de Goiás a implantar o Ensino Fundamental de 9 anos, e as crianças de seis anos foram contadas neste nível de ensino.

Questionada sobre a possibilidade de modificação do resultado oficial do censo, a secretária nos disse que “quando o governo informa o resultado nós temos até o mês de outubro

para reclamar, neste ano o resultado saiu no finalzinho de setembro e aí, já não dava mais tempo. Eles nos disseram que já estavam confirmados os números e não havia mais jeito”.

Não é nossa intenção pré-julgar as explicações apresentadas pela secretária. O fato é que os valores repassados aos governos municipais para execução de programas ou projetos, obedecem ao critério *per capita*, ou seja, o número de alunos é fundamental para se chegar aos valores dos repasses. No caso do Programa da Merenda Escolar, o valor designado para as crianças de 0 a 3 anos é maior do que para as demais crianças da Educação Infantil e também das crianças matriculadas no Ensino Fundamental. Assim, podemos afirmar que o município perdeu em verbas para a execução de programas como este. Entretanto, as crianças contadas na alfabetização ficaram desamparadas em relação ao repasse do Fundef, uma vez que este apenas considera as crianças matriculadas no Ensino Fundamental, ou seja, da 1ª a 8ª séries. Apenas as crianças com 6 anos, estiveram assistidas no que concerne a repasses (Fundef, PNAE e outros programas para o Ensino Fundamental) pois, segundo a secretária de Educação Municipal, estas crianças estavam matriculadas no Ensino Fundamental e não na Educação Infantil.

O município apresenta um resultado positivo quanto ao atendimento às crianças de 4 a 6 anos, considerando o ano de 2004, pois a população estimada para esta faixa etária neste ano, segundo o IBGE, é de 3.397 crianças. Assim, aproximadamente, 67% das crianças residentes foram atendidas em Pré-Escolas, embora a rede privada seja responsável por aproximadamente 40% e a rede pública municipal por 60% desse atendimento, de acordo com o que se demonstra a seguir.

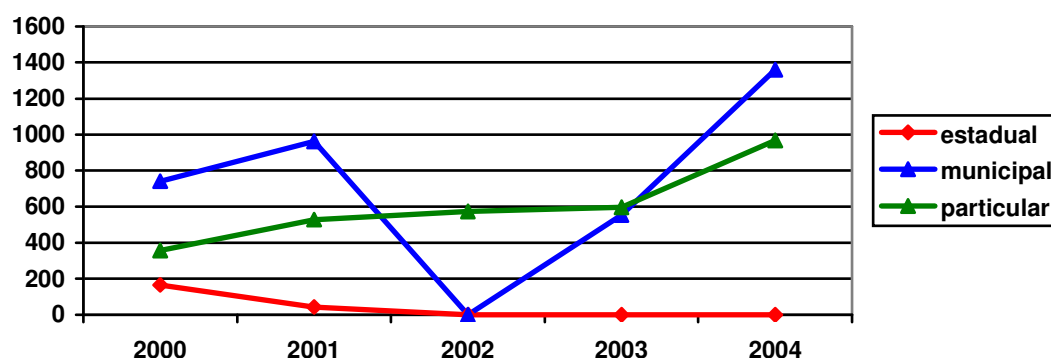
**TABELA 11- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Catalão (2000-2004)**

	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS					
		1999	2000	2001	2002	2003	2004
CATALÃO	ESTADUAL	499	165	43	0	0	0
	FEDERAL	0	0	0	0	0	0
	MUNICIPAL	676	741	963	0	553	1360
	PRIVADA	286	356	528	574	596	927
	TOTAL	1461	1262	1534	574	1149	2327

FONTE: MEC/Inep

Quando analisamos os dados visualizando o movimento interno das matrículas utilizando o gráfico abaixo, podemos perceber que à medida que a rede estadual deixa de atuar neste nível de ensino, a rede municipal cresce em oferta. A exceção se faz presente no ano de 2003, entretanto em 2004 há uma retomada do atendimento, com um crescimento acima de 100%.

**GRÁFICO 10- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Catalão (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

Em Catalão, também temos um dado que difere dos dados encontrados na capital, há um crescimento considerável no atendimento na Pré-escola em 2004, tanto na rede pública, como na privada. O que manifesta no campo do real é que o município atendeu em 2004, 68,5% das crianças residentes nesta faixa etária, o que tranquiliza o poder municipal, no sentido de que a meta do PNE para 2005 é de 60% de atendimento e 80% até o final de 2010.

Fica evidenciado pelos dados apresentados que o grande desafio está em ampliar o atendimento na modalidade Creche.

### 3.3.1.3- A evolução das matrículas em Ipameri

A cidade de Ipameri está localizada na região sudeste do Estado. Possui uma extensão territorial de 4.383km<sup>2</sup> com uma população de 23.014 habitantes, de acordo com o último censo realizado em 2000, pelo IBGE.

No ano de 2000, 1.468 crianças encontravam-se na faixa etária de 0 a 3 anos e 1.248 de 4 a 6 anos. De acordo com os dados obtidos pelo censo escolar, Ipameri no ano de 2000, atendeu a 267 crianças, de 0 a 3 anos, o que representa 18,18% do total. (Tabela 12).

**TABELA 12- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche, por Dependência Administrativa - Ipameri (2000-2004)**

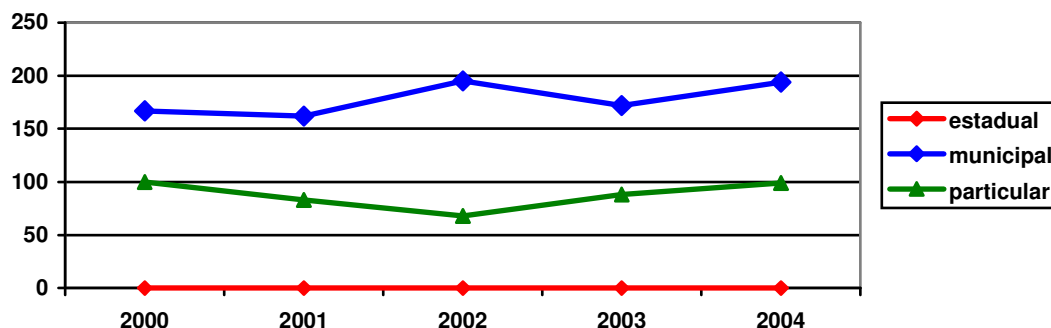
IPAMERI	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
	ESTADUAL	0	0	0	0	0
	FEDERAL	0	0	0	0	0
	MUNICIPAL	167	162	195	172	194
	PRIVADA	100	83	68	88	99
	TOTAL	267	245	263	260	293

FONTE: MEC/Inep

Há uma movimentação semelhante nas redes pública municipal e privada, com exceção do ano de 2001 e 2002, quando a rede privada sofreu uma queda e a pública cresceu. Ressalta-se que no período entre 2000 e 2004 a rede municipal manteve certa regularidade na oferta do atendimento em creches, e, em 2004, as duas redes (pública e privada) foram responsáveis pelo atendimento a 19,5% da população de crianças entre 0 a 3 anos. A rede pública municipal no período entre 2000 e 2004 cresceu 16,17%. Já a rede privada não apresenta crescimento em relação ao mesmo período, embora nos dois últimos anos tenha apresentado um crescimento de 29,41% no ano de 2003 em relação a 2002 e, 12,5% em 2004 em relação a 2003.

A leitura feita do Gráfico 11 evidencia de forma clara este movimento.

**GRÁFICO 11- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche, por Dependência Administrativa - Ipameri (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

A presença do atendimento público municipal em creches vem confirmar nossa hipótese de que, nas cidades do interior, a atenção a esta modalidade de ensino apresenta-se bem mais significativa do que na capital. Se ainda considerarmos que em uma cidade interiorana, onde as relações interpessoais acontecem de forma mais estreita e que as oportunidades de emprego e a diversificação do mesmo é bem menor nestes locais, os dados são bem mais significativos. Vale lembrar que as mães trabalhadoras, deslocam-se de seus lares até os locais de trabalho em um espaço de tempo bem menor que nos grandes centros. Logo, o período que elas se ausentam da família não é o mesmo que o das mães trabalhadoras residentes nas cidades com grande extensão territorial. Tais fatores ganham importância quando analisados respeitando-se a particularidade de cada região.

O atendimento às crianças de 4 a 6 anos em Ipameri atingiu um percentual de 65,8% considerando as três redes de ensino: estadual, municipal e particular (**Tabela 13**), no ano de 2000, uma vez que a população residente na faixa etária de 4 a 6 anos era de 1.248 crianças. O que os dados nos têm mostrado é que o atendimento às crianças de 4 a 6 anos pouco avançou no período compreendido entre 2000 e 2004. O crescimento da oferta nesta modalidade de ensino, considerando as redes públicas municipal, estadual e a rede privada foi de 0,13%. Entretanto, ao analisarmos o período compreendido entre 2002 e 2004, vamos verificar que houve um crescimento no atendimento total, bem como no atendimento oferecido pela esfera pública municipal. Destaca-se que apesar de o movimento das matrículas neste período não ter apresentado grandes alterações, o índice de atendimento está além do idealizado pelo PNE para o

ano de 2005, ou seja, 60% das crianças de 4 a 6 anos deverão ser atendidas em Pré-Escolas. Ressalta-se também que a rede pública municipal e a privada praticamente dividem as matrículas neste período, conforme demonstrado na Tabela a seguir.

**TABELA 13- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Ipameri (2000-2004)**

	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
<b>IPAMERI</b>	ESTADUAL	77	0	8	21	0
	FEDERAL	0	0	0	0	0
	MUNICIPAL	444	407	496	418	510
	PRIVADA	300	279	285	291	312
	TOTAL	821	686	789	730	822

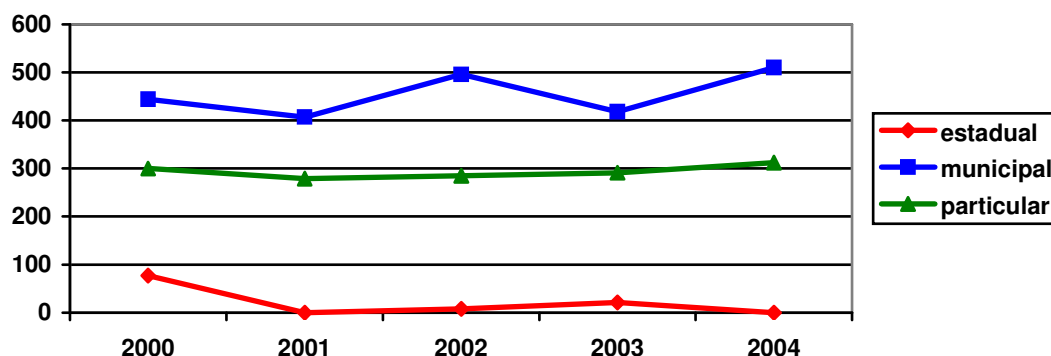
FONTE: MEC/Inep

Pelo Gráfico 12 podemos observar a homogeneidade do movimento das matrículas da rede pública municipal, entre os períodos 2000-2004 na pré-escola, apresentando um crescimento de 14,87%. A rede estadual gradativamente deixa de atender, ficando a cargo da rede municipal absorver esta clientela, embora no ano de 2001 as vagas eliminadas na rede estadual não foram absorvidas pela rede pública municipal, nem pela rede privada. O que significa dizer que neste ano, 2001, o número de crianças que não frequentaram a Educação Infantil foi maior. O crescimento da rede particular no período 2000 a 2004 foi de 4%.

O fato observado no município de Catalão se repete em Ipameri, ou seja, há um crescimento da oferta de matrículas nesta modalidade de ensino no ano de 2004, tanto na rede municipal, como na privada. Isto faz com que o município tenha um atendimento 65%, atingindo, por antecipação a meta prevista no PNE.



**GRÁFICO 12- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Ipameri (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

Concluimos, a partir da estimativa populacional para 2004 que é de 2.950 crianças de 0 a 6 anos, sendo que 1499 de 0 a 3 e 1.274 de 4 a 6 anos, que o município de Ipameri atendeu em 2004, aproximadamente 19,5% das crianças de 0 a 3 anos e 64,5% das crianças de 4 a 6 anos, conforme demonstrado. Neste município o grande desafio também passa a ser o aumento do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, ou seja, a Creche.

#### **3.3.1.4- A evolução das matrículas em Urutaí**

Urutaí, situada na região sudeste do Estado, possui 629km<sup>2</sup> com uma população residente de 3.161 habitantes em 2000, conforme censo populacional realizado pelo IBGE.

As informações fornecidas pelo Instituto revelam 209 crianças entre 0 a 3 anos e 349 de 4 a 6. Não há registros oficiais de atendimento em Creche no período compreendido entre 2000 e 2004.

Estamos diante de um município, cuja atividade econômica é basicamente agropecuária. Trata-se de uma cidade de pequeno porte e as oportunidades de emprego para as mulheres resumem-se em atividades domésticas, com um número maior de oferta na zona rural, ou mesmo prestação de serviços sem haver o deslocamento de casa (lavagem de roupas, atividades artesanais dentre outras). Não há registrado no histórico do município o atendimento em creches às crianças de 0 a 3 anos, tanto por parte da rede pública municipal como da rede privada.

**TABELA 14- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche, por Dependência Administrativa – Urutaí (2000-2004)**

	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
URUTAÍ	ESTADUAL	0	0	0	0	0
	FEDERAL	0	0	0	0	0
	MUNICIPAL	0	0	0	0	0
	PRIVADA	0	0	0	0	0
	TOTAL	0	0	0	0	0

FONTE: MEC/Inep

Na Pré-Escola o município de Urutaí atendeu 15% das crianças em 2000, ressaltando-se que tal atendimento foi feito exclusivo pela rede pública municipal.

De 2000 a 2004 a oferta na modalidade Pré-Escola cresceu 75%, entretanto, se considerarmos a estimativa populacional para 2004, que segundo o IBGE, é de 356 crianças de 4 a 6 anos, o atendimento neste ano foi de 25% aproximadamente, conforme o exposto na Tabela abaixo

**TABELA 15- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Urutaí (2000-2004)**

	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
URUTAÍ	ESTADUAL	0	0	0	0	0
	FEDERAL	0	0	0	0	0
	MUNICIPAL	52	60	79	99	91
	PRIVADA	0	0	0	0	0
	TOTAL	52	60	79	99	91

FONTE: MEC/Inep

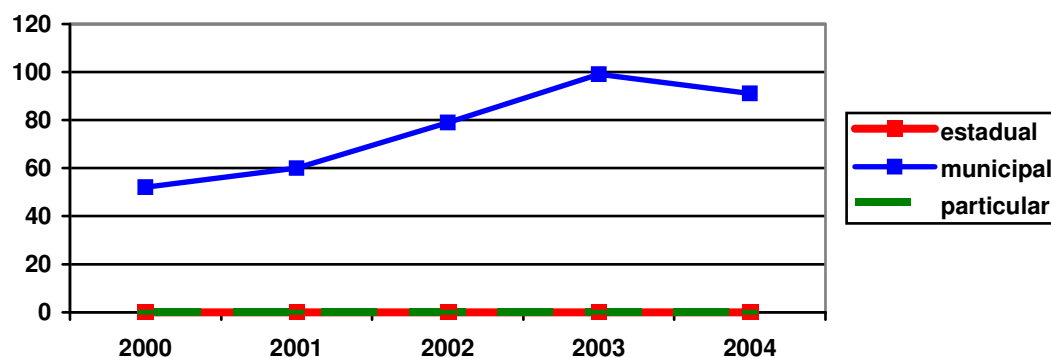
Para alcançar as metas de atendimento previstas no PNE (80% das crianças de 4 a 6 até o final da década), o município deverá ampliar o número de vagas na Pré-Escola. Este atendimento, que vem ocorrendo apenas pela rede pública municipal, apresenta-se proporcionalmente maior do que o atendimento oferecido na capital do estado.

Interessante observar que, em 2004, houve uma diminuição deste atendimento em 8%, contrariando o crescimento dos três anos anteriores, sem contudo, chegar a configurar um retrocesso, uma vez que em 2000 o município atendia a 15% da população residente na faixa etária de 4 a 6 anos e em 2004 passou a atender 25,6% destas crianças.

Há, sem dúvida, uma procura da população a este nível de ensino que vem crescendo gradativamente. Mesmo tratando-se de uma cidade de pequeno porte a oferta da Educação Infantil se faz presente, quer seja para a obtenção de assistência, ou mesmo do cuidado que sela o atendimento na Pré-Escola, quer seja para a apropriação do conhecimento historicamente construído que, com certeza tem seu início na Educação Infantil, quando consideramos a importância da educação formal na vida do homem.

Pelo Gráfico 13, pode-se visualizar a movimentação destas matrículas no período citado.

**GRÁFICO 13- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Urutá (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

### 3.3.1.5- A evolução das matrículas em Palmeiras de Goiás

Palmeiras de Goiás é um município da região sudoeste do Estado, cuja extensão territorial é 1.539.683 km<sup>2</sup>. De acordo com o censo de 2000, realizado pelo IBGE, Palmeiras contava com 17.822 habitantes, incluindo zona rural e urbana.

No ano do censo, 2000, as crianças de 0 a 3 anos totalizavam 1.153 e as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, somaram 970.

O atendimento às crianças de 0 a 3 apresenta um movimento bem irregular. Em 2004, mesmo tendo apresentado um crescimento no atendimento de 100% em relação a 2003 e mais de 1000% em relação a 2000, chega em apenas 11% de atendimento, se considerarmos a estimativa população para 2004, segundo o IBGE, que é de 1177 crianças. Entretanto, observa-se que neste município o atendimento a esta modalidade de ensino é feito exclusivamente pelo poder público municipal, assim como no município de Urutaí. A Tabela a seguir evidencia os dados.

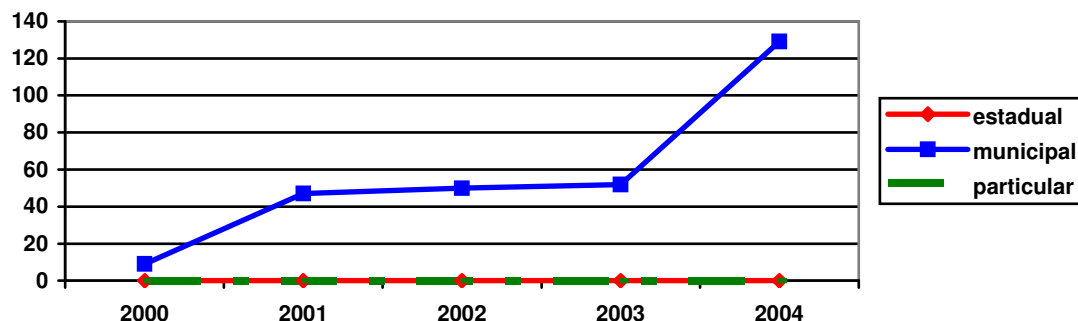
**TABELA 16- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche, por Dependência Administrativa – Palmeiras de Goiás (2000-2004)**

PALMEIRAS DE GOIÁS	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
	ESTADUAL	0	0	0	0	0
	FEDERAL	0	0	0	0	0
	MUNICIPAL	9	47	50	52	129
	PRIVADA	0	0	0	0	0
	TOTAL	9	47	50	52	129

FONTE: MEC/Inep

Realizando a leitura do Gráfico 14, pode-se perceber o fantástico crescimento no atendimento à modalidade Creche no exercício de 2004. O salto na oferta desta modalidade de ensino no ano 2004 atinge, conforme citado anteriormente, o índice de 100%, demonstrando um maior investimento do poder público municipal. Evidente que, assim como observado no município de Goiânia, o ano de 2004 foi de extrema importância para a educação, haja vista que o crescimento se evidencia neste ano. Importante observar a permanência do atendimento e o contínuo crescimento, concretizando assim, mais uma vitória das camadas populares. O crescimento ora observado é a confirmação de que quando há concentração de interesses e a canalização de recursos para a educação a oferta se concretiza e os munícipes têm o acesso a um direito adquirido após décadas de lutas. Contudo, o atendimento em creches ainda se apresenta modesto, havendo um grande caminho a ser percorrido pelo poder público municipal.

**GRÁFICO 14- Evolução das Matrículas Iniciais em Creche, por Dependência Administrativa – Palmeiras de Goiás (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

Em relação à Pré-Escola, o município apresenta um crescimento do atendimento na ordem de 49,45%, considerando o período de 2000 a 2003. Há uma queda de 2003 a 2004 de 9,6% na oferta desta modalidade de ensino, de acordo com os dados obtidos e evidenciados na **Tabela 17**.

**TABELA 17- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Palmeiras de Goiás (2000-2004)**

	DEPENDÊNCIA	ANO/Nº DE ALUNOS				
		2000	2001	2002	2003	2004
<b>PALMEIRAS DE GOIÁS</b>	ESTADUAL	115	117	112	170	0
	FEDERAL	0	0	0	0	0
	MUNICIPAL	370	503	518	618	558
	PRIVADA	148	112	122	158	297
	TOTAL	633	732	752	946	855

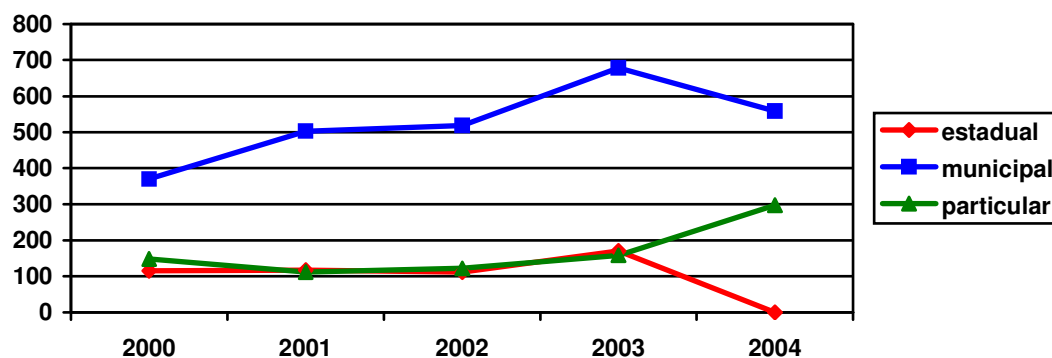
FONTE: MEC/Inep

No ano de 2000, o município atendeu 60% da população de 4 a 6 anos, sendo este atendimento feito pelo setor público estadual, municipal e particular. A rede pública atendeu 76,5% do total. Neste ano, antes mesmo da publicação da lei que institui o Plano Nacional de Educação, o município já apresentava um atendimento em consonância ao almejado para 2005, pelo referido plano.

Considerando-se a estimativa populacional para 2004, ou seja, 990 crianças entre 4 a 6 anos, o município atendeu aproximadamente 86% nesta modalidade de ensino, tendo alcançado por antecipação a meta prevista pelo PNE, que é um atendimento de 80% até o final de 2010. Vale, no entanto, avaliarmos um dado interessante no ano de 2004. A rede estadual deixa de atender esta modalidade de ensino, excluindo as 170 vagas oferecidas no ano anterior. Por serem estas vagas oriundas de uma rede pública, o convencional seria uma migração para rede pública municipal. No entanto, a rede municipal não absorve este déficit deixado pela rede estadual, bem como diminui a oferta neste ano. Já a rede privada apresenta um crescimento de 138 vagas, o que representa quase que o número de matrículas excluídas pelo sistema público estadual de educação. A migração neste sentido pode ter ocorrido entre a rede pública estadual e a rede privada.

A observação dos dados através do Gráfico 15, evidencia-se este atendimento.

**GRÁFICO 15- Evolução das Matrículas Iniciais no Pré-Escolar, por Dependência Administrativa – Palmeiras de Goiás (2000-2004)**



FONTE: MEC/Inep

À luz dos dados ora demonstrados, fica claro que o desafio do município de Palmeiras de Goiás, assim como nos demais pesquisados, está no aumento de vagas para creches. Em relação ao atendimento no pré-escolar a situação dos municípios do interior do estado é bem mais confortável do que a apresentada na capital. O compromisso com a Educação Infantil nestes municípios é evidenciado através dos dados oriundos do censo escolar. Destarte esta análise que aponta um desempenho favorável da educação pública municipal, ainda estamos longe do ideal,

posto que na maioria destes o número de crianças fora da escola ainda assusta não garante a universalização da oferta. Há um extenso caminho a ser percorrido pelos municípios, levando-se em conta as metas pretendidas pelo PNE, em especial para modalidade de ensino creche.

### 3.4- O resultado dos dados: uma comparação inevitável

A Tabela 18, que ora passamos a demonstrar, tem o objetivo de evidenciar de forma análoga os valores percentuais de atendimento na modalidade Creche e Pré-Escola dos municípios pesquisados, por esfera administrativa.

**TABELA 18- Demonstrativo do Atendimento em Creches e Pré-Escolas com Valores Percentuais em Relação ao Número de Crianças Residentes – Ano 2004**

MUNICÍPIO	MODALIDADE DE ENSINO					
	CRECHE			PRÉ-ESCOLA		
	Estadual	Municipal	Particular	Estadual	Municipal	Particular
Palmeiras	0%	10,9%	0%	0%	56,4%	30%
Catalão	0%	9,2%	3,3%	0%	40%	27,3%
Ipameri	0%	13%	6,6%	0%	40%	24,5%
Urutaí	0%	0%	0%	0%	25,6%	0%
Goiânia	0,7%	3%	6%	1,4%	9%	34,4%

Fonte: Cálculos deste estudo, considerando a primeira casa decimal.

Pelo exposto, podemos verificar que a Educação Infantil no município de Goiânia foi a que menos ofereceu atendimento. O município de Palmeiras de Goiás, que foi o que atendeu em maior valor na Pré-Escola, chegou a multiplicar este atendimento nove vezes em relação a Goiânia, na rede municipal. Já a rede particular em Goiânia, atingiu o maior percentual de

atendimento. Em contrapartida, a rede estadual só prestou atendimento na capital. Os municípios de Catalão e Ipameri atenderam de forma igualitária, seguidos por Urutaí. Goiânia assume o último lugar em oferta de vagas na Pré-escola, tendo atendido 9% do número de crianças residentes entre 4 a 6 anos e o penúltimo em relação ao atendimento Creche.

Assim, na modalidade Pré-Escola, os municípios de Catalão, Ipameri e Palmeiras de Goiás apresentam um resultado satisfatório, uma vez que a taxa de cobertura ultrapassa, no ano de 2004, os 60% pretendidos pelo PNE para o ano de 2006, ficando Urutaí e Goiânia com um resultado aquém do esperado.

Na modalidade creche, o Município de Ipameri sai na frente, seguido por Palmeiras de Goiás e Catalão. Nota-se que não houve atendimento em Urutaí. Mais uma vez a rede estadual sinaliza um pequeno atendimento na capital e a rede particular se faz presente em três municípios, sendo que em Ipameri o atendimento foi o mais expressivo. Dos quatro municípios que prestaram atendimento às crianças de 0 a 3 anos Goiânia fica com o menor número, considerando o atendimento na rede municipal de ensino.

Nesta modalidade, todos os municípios necessitam de ações concretas que visem um aumento da oferta de vagas para a creche, sendo que Catalão, o município que apresenta a maior taxa de cobertura, atendeu aproximadamente 12,3% do universo de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Cruzando os dados da oferta com os recursos recebidos do governo federal, podemos ratificar a idéia de que os investimentos na educação infantil são feitos basicamente com recursos do próprio município, ou seja, os 10% restante dos 25% resultantes de impostos. Quando este planejamento é feito e realizado, há um resultado no quantitativo de matrículas, seja na pré-escola ou em creches. Caso o Governo Federal destinasse verbas para subsidiar a educação nos municípios, a realidade poderia se apresentar bem diferente.

### **3.4.1.O investimento da União em 2004 nos municípios pesquisados**

De acordo com a política de financiamento da educação, os municípios e Estados tiveram acesso a recursos para financiar a educação seja por meio de convênios, ou por repasses diretos, previstos por Lei. Conforme exposto no capítulo anterior, há diferentes formas de buscar recursos



do governo federal, com o objetivo minimizar os problemas educacionais, desde que o município se adeqüe às sistemáticas elaboradas pelo Ministério da Educação/FNDE.

No período de 2000 a 2003, os recursos financeiros repassados aos municípios para financiar programas educacionais ficaram restritos ao Programa de Alimentação Escolar, o Programa do Dinheiro Direto na Escola, Transporte Escolar e o repasse referente ao Fundef. Goiânia é o município que mais recebe verbas, até mesmo porque as sistemáticas governamentais para liberação de recursos privilegiam as capitais. Fora isso, fica claro que Goiânia pleiteou alguns programas financiados pelo Salário Educação logrando êxito.

Vale ressaltar que as verbas referentes ao Programa do Dinheiro Direto na Escola variam substancialmente em decorrência da própria característica do programa. Na verdade, como o próprio nome diz, este programa prevê repasses de verbas diretamente às escolas. Desta forma as escolas que atendem mais de 20 alunos do Ensino Fundamental e que possuem uma Unidade Executora, têm acesso direto a este recurso. Apenas as escolas que não possuem tais características são beneficiadas indiretamente, ou seja, a Prefeitura recebe o recurso, executa o programa de acordo com o previsto e presta contas à União.

Em 2003 o Programa de Alimentação Escolar apresenta uma novidade, as verbas para as crianças matriculadas em Creche, ou seja, de 0 a 3 anos, compõe um Programa distinto, pois o valor destinado à merenda escolar para este nível de ensino é maior (R\$0,18) e conta com 50 dias a mais no atendimento que o PNAE. Desta forma somente Urutaí não recebe esta verba, por não oferecer Educação Infantil na modalidade Creche.

A Tabela 19 apresenta um panorama dos recursos federais e das transferências referentes à quota estadual/municipal recebidos pelos municípios pesquisados no ano de 2004. Em anexo, encontram-se os quadros que demonstram os repasses financeiros do governo federal aos municípios pesquisados, referente aos exercícios 2000, 2001, 2002 e 2003 (Anexos 1 e 2).

**Tabela 19- Repasses Financeiros do Governo Federal aos Municípios Pesquisados-Ano 2004**

22PROGRAMAS	MUNICÍPIOS				
	GOIÂNIA	CATALÃO	IPAMERI	PALMEIRAS DE GOIÁS	URUTAÍ
BRALF	236.744,00				
Brasil Alfabetizado	166.329,90				
P.Ed. Especial	12.038,40				
P.Ens.Fundamental	5.148,00	49.500,00			
FUNDESCOLA	51.737,00				
Atend. Ed. Infantil	72.949,14				
Paz na Escola	2.831,40				
PDDE	2.674,10	3.184,50	1.210,40		
PNAC	135.101,70	23.850,00	1.029,60	3.555,00	
PNAE	2.757.792,00	204.516,00	5.413,20	41.593,20	8.583,60
PNATE	8.459,81	69.400,37	4.866,26	19.315,31	4.342,20
PNSE	43.707,51				
P.Pré-Escolar	10.561,88				
FUNDEF	81.065.622,72	2.713.259,17	972.192,16	784.002,76	145.373,97
ACELERA					
Quota Est/Mun.	3.414.504,66	123.306,57	46.696,19	32.886,78	6.208,59

Fonte: MEC/FNDE/Tesouro Nacional

No ano de 2004 os municípios pesquisados receberam basicamente os recursos financeiros destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, via Fundef, bem como os recursos destinados aos Programas de Alimentação Escolar. Com exceção de Catalão, que foi contemplada com recurso de Projeto para o Ensino Fundamental e Goiânia, que teve acesso a recursos de Programas diversos, os municípios do interior pouco se beneficiaram com as verbas públicas oriundas da União, conforme demonstrado na **Tabela 19**.

<sup>22</sup> Atend. Ed. Infantil – Projeto de Atendimento à Educação Infantil

BRALF- Alfabetização de Jovens e Adultos

Brasil Alfabetizado – Programa do Governo Federal em parcerias com estados, municípios e ONGs.

FUNDEF- Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

P. Ens. Fundamental – Projeto Ensino Fundamental

P. Pré-Escolar – Projeto Pré-Escolar

P.Ed. Especial – Projeto Educação Especial

PDDE- Programa do Dinheiro Direto na Escola

PNAC – Programa Nacional de Alimentação Escolar – Creche

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE- Programa Nacional de Transporte Escolar

PNSE- Programa Nacional de Saúde do Escolar

Projeto Paz na Escola

Quota Estadual/Municipal

É fato que, de acordo com a normativa divulgada pelo Ministério da Educação/FNDE, poucos foram os que puderam recorrer ao governo, a fim de solicitar verbas para investimento na Educação Infantil, uma vez que a normas estabelecidas pelo MEC/FNDE para solicitar recursos ao Governo Federal em 2004 privilegiaram apenas os municípios com o IDH igual ou inferior a 0,7. Algumas ações, entretanto, contemplaram os municípios de regiões metropolitanas e as capitais dos estados, ficando os municípios do interior sem possibilidade de atendimento.

Entretanto, outros programas como Saúde do Escolar, Educação de Jovens e Adultos, Paz na Escola, dentre outros estavam à disposição dos prefeitos municipais, desde que estes solicitassem devidamente. Para tanto os municípios com interesse de efetuar convênio com o governo federal não poderiam estar inadimplentes com nenhum órgão federal, o que implica em manter as prestações de contas dos convênios firmados em dia; não ter débitos junto ao INSS; ausência de um Plano de Cargos e Salários para os funcionários da educação. Outros impedimentos para firmar convênio com a União são a impossibilidade de comprovar disponibilidade de recursos municipais a serem utilizados nas contrapartidas previstas pelos convênios (dotação orçamentária municipal insuficiente) e a própria limitação no quadro de funcionários que, sem formação técnica, encontram consideráveis dificuldades na elaboração de projetos e solicitação de verbas.

Outro fato pesa sobremaneira para o recebimento de recursos: as prestações de contas de parcelas recebidas e executadas dos programas e convênios devem ser encaminhadas ao órgão fiscalizador sob pena de terem o envio de recursos suspensos. Foi o caso do município de Ipameri que recebeu apenas um repasse do programas de Alimentação Escolar, referente ao mês de fevereiro.

No ano de 2004, os repasses de recursos para os municípios atingiram um montante bem maior do que o distribuído no triênio anterior. Goiânia recebeu verbas em quase a totalidade dos programas, inclusive a educação infantil foi contemplada com R\$83.511,02, além dos recursos destinados aos programas de alimentação escolar.

Já os demais municípios pesquisados receberam apenas os repasses referentes aos programas que não estão atrelados a projetos os quais passam por uma sistemática junto ao FNDE. Os programas de Alimentação Escolar, Dinheiro Direto na Escola, Transporte Escolar não necessitam de elaboração de PPA e independem de uma prévia aprovação do MEC. Para ter acesso a estes benefícios basta que os municípios tenham respondido ao censo escolar e preencham e preencham documentação específica. Entretanto, a continuação dos repasses está

diretamente ligada às prestações de contas dos repasses já recebidos. O município de Ipameri, conforme citado anteriormente, teve suspensa a liberação de verbas pela ausência de prestações de contas anteriores.

Em relação aos repasses do Fundef e a Quota Municipal os municípios recebem regularmente, uma vez que a transferência de tais recursos é assegurada por lei.

A Quota Municipal é oriunda do Salário-Educação, o qual, conforme explicado anteriormente, trata-se de uma contribuição das empresas ligadas ao INSS. Este repassa ao FNDE o valor recolhido o qual inicia a distribuição de 2/3 do valor total aos Estados e Municípios da Federação. Ressalta-se que 1/3 retido no FNDE é destinado ao financiamento dos programas educacionais.

Embora Goiânia tenha sido atendida com a liberação de recursos para a Educação Infantil, quase 84 milhões de reais, fora os recursos destinados ao Programa de Alimentação Escolar, na análise feita sobre o atendimento nesta modalidade de ensino, constatou-se que o município foi o que menos atendeu às crianças entre 0 a 6 anos. A Educação Infantil na capital está muito aquém do que hoje é realizado no interior do estado. Este fato corrobora para a teoria de que a Educação Infantil vem sendo oferecida de forma bem mais significativa nos municípios do interior e os investimentos, que ora são realizados para a oferta e manutenção desta educação, estão a cargo dos cofres públicos municipais, sendo que o Governo Federal se faz presente apenas no programa de alimentação escolar de forma suplementar.

Destarte Goiânia tenha sido contemplada com verbas federais para os programas desenvolvidos na educação infantil, é perceptível a inexpressividade de tais recursos, comparando-os com as verbas destinadas aos demais programas, que têm como beneficiários, na sua maioria, os alunos do Ensino Fundamental.

## CONCLUSÃO

Ao longo da história da Educação Infantil no Brasil percebe-se que não houve atenção às crianças da classe trabalhadora, bem como a realidade se apresenta ratificando uma história de descaso e abandono a estas crianças que se encontram na faixa etária de 0 a 6 anos. Na década de 1990, com a discussão da LBD, todas as proposições levantadas por um extenso período de lutas e reivindicações da sociedade, resultando em um posicionamento desta no que tange às conquistas e melhorias para a educação infantil, são vencidas de fato pelos neoliberais. Perdem as forças populares e vencem os interesses de uma classe alicerçada no modelo adotado por Fernando Henrique Cardoso, no momento em que o dispositivo legal, fruto das discussões acaloradas de educadores e representantes da sociedade civil é, de forma aviltante, substituído por um projeto de lei governamental carregado de pressupostos e subentendidos que dão brechas à legalização do descaso que hoje, lastimavelmente, a sociedade testemunha.

O caminho percorrido até aqui foi marcado por grandes momentos, pois foram anos de luta da classe trabalhadora até que o Estado sentiu que o grito das famílias de trabalhadores não se continha e era alto demais para ser abafado. O “destecer” da ideologia da classe dominante foi se concretizando pela voz de uns poucos bravos que, inconformados com a educação oferecida às camadas populares e até mesmo à falta dela, saíram às ruas, subiram em palanques, utilizaram do púlpito e se fizeram ouvir, mesmo que de forma acanhada. Foram muitos os “manifestos” escritos e lidos aos quatro cantos do país. Palavras, muitas delas jogadas ao vento, foram se atraindo e alinhando em um discurso contrário ao imposto pelos que detêm o poder e o controle do destino de uma nação. Destas ações sociais, surgiram leis, decretos e planos, mesmos que muitos destes instrumentos estejam carregados de subentendidos, que guardem ainda a resistência do Estado em assumir uma responsabilidade que é principalmente sua.

Hoje, o povo brasileiro tem concretizado, no âmbito da lei, algumas de suas reivindicações que há mais de um século são desejadas. Mas, de maneira paradoxal, estes sonhos se realizaram no nível do ideal, uma vez que na realidade vivida e sofrida eles se manifestam utópicos, deixando transparecer apenas que o real não caminha na mesma direção que o ideal. Não se pode ainda, em pleno século XXI, ostentar de forma contundente o que está escrito no artigo da Constituição Federal que abre a Seção da Educação: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, CF, art. 205, 1988).

Não se pode falar em direito de todos se hoje, mais de 17 milhões de crianças de 0 a 6 anos são totalmente desassistidas de uma educação escolar, estão fora da escola e excluídas do processo de apropriação do conhecimento socialmente construído, fora as demais contribuições que a escola oferece aos que a ela têm acesso.

Não se pode pensar de forma ingênua que a educação pode ganhar concretude pelo simples fato de se reconhecer sua importância. A educação é condição inegável para o desenvolvimento de um país, contudo não se faz educação sem uma política pública séria, que destine recursos para ações de ampliação de atendimento, melhoria das condições reais das escolas, valorização dos profissionais da educação, capacitação continuada dos que atuam no sistema de ensino, envolvimento da comunidade na construção de uma escola democrática, metodologias adequadas a cada realidade educativa, oportunidade de acesso e permanência a todos os brasileiros em qualquer idade e, especialmente, oferta de educação formal a todos os níveis que compõem o sistema educacional brasileiro, que tem seu início na Educação Infantil.

Nossa pesquisa mostra que o Fundef, o qual surge como política concreta de financiamento do Ensino Fundamental, foi mais uma artimanha do Governo Federal para se eximir de suas obrigações em relação à educação básica, ou parte dela (o Ensino Fundamental não é o único nível de ensino que compõe a Educação Básica, segundo a LBD, fazem parte da Educação Básica Nacional a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), uma vez que conforme demonstrado através deste estudo, não houve aumento de investimentos para o Ensino Fundamental, ficando a cargo dos estados e municípios o ônus para tal oferta. Reforçando esta afirmação, encontramos, na voz dos próprios funcionários do Governo Federal, através do Grupo de Trabalho instituído pelo MEC em 2003, indicações claras da falácia em que se transformou o valor mínimo nacional por aluno. Da mesma forma o próprio TCU dá mostras claras de que não houve o cumprimento, por parte do Governo Federal, da definição de um valor mínimo por aluno que leve em conta o que está expresso na lei que instituiu o referido fundo, ou seja, um valor financeiro que assegure uma educação de qualidade.

Evidencia-se, portanto, neste estudo, que as intenções do Governo Federal em não ajustar o valor do Fundef em um patamar capaz de garantir o que ora expomos traz alívio financeiro ao tesouro nacional, posto que um número inexpressivo de Estados passa a solicitar

complementação da União para garantir o valor mínimo nacional, conforme demonstrado no capítulo II.

É fundamental esta análise acerca da política de financiamento do Ensino Fundamental, posto que, a partir desta política, pudemos verificar que, apesar de tudo o que se tem propagandeado à sociedade sobre as conquistas no campo da educação para crianças e jovens, não há uma política governamental séria que dê sustentabilidade a um ensino de qualidade com vistas à autonomia do ser e à sua possibilidade de ingresso e permanência no mercado de trabalho; muito menos às crianças que se encontram entre 0 e 6 anos que não fazem parte deste pretensu universo de atendimento. A bem da verdade não se pode analisar a política de financiamento para a Educação Infantil, uma vez que esta inexistente, não se concretizou em definição de dotação orçamentária para as ações por parte dos governos estadual e municipal.

Esta pesquisa desvela dados que são demonstrados à população de forma escamoteadora, impedindo uma reflexão mais aprofundada. Não nos adianta saber o número de alunos que freqüentam uma escola se não pudermos comparar estes dados com o número de crianças que a ela não tem acesso. A pergunta que se deve fazer não é o número de crianças que o município atende na creche ou na pré-escola, mas sim quantas ele deixa de atender, quantas estão excluídas do processo educacional. A pergunta que pede resposta imediata é a que dá conta de responder qual é o número de mulheres que perderam seus empregos, ou mesmo são impedidas de irem em busca de um lugar no mercado de trabalho, porque não têm um local apropriado para deixarem seus filhos de 0 a 3 anos. A pergunta que não se aquieta é a que busca saber o número de crianças que sofrem com o fracasso escolar ou até mesmo se evadem da escola por não terem as mesmas condições cognitivas que seus pares no decorrer da sua trajetória escolar, pois não tiveram acesso à educação infantil como as crianças da classe média e alta, que tiveram não só na escola, mas também na família, acesso à escrita (revistas, livros), a jogos, à tecnologia (computadores, televisão, vídeos, *vídeo-games*), a viagens dentro e fora do país, em contatos diretos com diferentes culturas, em um verdadeiro “mergulho” no conhecimento. Já aquelas buscam na escola, muitas vezes, a única refeição do dia, tão necessária ao seu desenvolvimento físico e intelectual. Como se viu, a merenda escolar é responsável por oferecer os 15% dos nutrientes/dia que toda criança precisa e, de forma muito particular, no período entre 0 e 6 anos. A criança da classe trabalhadora necessita deste espaço escolar para garantir-lhe ao menos, o direito de receber o mínimo; o direito de poder desenvolver habilidades e competências que não serão desenvolvidas no espaço familiar e no meio social, pois este é desprovido de recursos e de

situações capazes de mediar o processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento é inegável. O acesso ao conhecimento socialmente construído e à cultura padrão de forma consciente e crítica, como bem nos diz Kramer (2003), é direito de toda criança e dever das instituições que se dispõem a oferecer a Educação Infantil. Como esperar de uma criança que não teve acesso a esta educação, a uma alimentação condizente com suas necessidades vitais, a uma atenção em um período de sua vida que representa em termos de conhecimento e desenvolvimento, muitas vezes mais que os anos vividos após os 7 anos, o mesmo resultado cognitivo, o mesmo nível de aprendizagem daqueles que tiveram acesso a seis anos de atendimento na educação infantil e construíram, assim, outra história?

Viu-se, no decorrer desta pesquisa, que a oferta da Educação Infantil se realiza e é possível, pois municípios de pequeno porte, como o caso de Palmeiras de Goiás, vêm cumprindo sua obrigação em relação à educação, pois já atingiu por antecipação, as metas pretendidas pelo PNE para 2011, uma vez que atendeu, em 2004, 86% das crianças entre 4 a 6 anos de idade. Da mesma forma os municípios de Catalão e Ipameri alcançaram a meta pretendida pelo PNE para 2006 no que se refere à educação pré-escolar, para crianças de 4 a 6 anos, pois em 2004 atenderam 67% e 65% respectivamente e a meta prevê um atendimento de 60%.

A municipalização é um caminho promissor e possível. Entretanto, atribuir aos municípios responsabilidades além das que lhe são conferidas por lei é promover a desordem e o caos. Por outro lado, faz-se necessária uma reforma tributária neste país imenso, no qual as desigualdades ganham espaço e se instalam como ervas daninhas difíceis de serem extirpadas. Prover os municípios de recursos e estabelecer um sistema de fiscalização sério, presente, que atua em todos os níveis de um processo de execução orçamentária, é mister.

A exemplo disso pode-se refletir sobre a “dança” esdrúxula dos recursos obtidos através dos impostos neste país, que viajam por inúmeras contas bancária até chegar ao destino para o qual se referem. Se a captação é feita no município e a ele se destina, por que ser captada por órgãos federais, que, por sua vez, repassam aos governos estaduais, para, a partir daí, fazer chegar aos pobres municípios? A municipalização de programas como vem sendo realizado no Brasil já demonstrou ser uma medida acertada, com ganhos reais para a população em geral, a exemplo do Programa de Alimentação Escolar que, embora apresente um valor ínfimo, a partir do momento que passou a ser gerido pelo poder público municipal ou pelas próprias escolas tem alcançado muito mais os objetivos a que se propõe.



Finalmente, para que as cobranças possam acontecer de forma contundente e objetiva, é preciso eliminar as brechas existentes na Constituição Federal e, por conseguinte, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por um fracasso histórico dos nossos legisladores aparece a palavra “prioritariamente” no § 2º do art. 211 da CF, quando se refere a atuação dos Municípios em relação à oferta do ensino fundamental e da pré-escola. Ora, qualquer leigo sabe que “prioritariamente” se difere e muito, de “obrigatoriamente”. A troca destes vocábulos no âmago da lei simplesmente destrói a possibilidade real de cobrança e exigência da sociedade aos governos municipais. Em muitos municípios, como no caso de Goiânia, a oferta vem acontecendo a passos lentos, sem que o poder público municipal receba qualquer coerção por parte dos órgãos fiscalizadores das contas públicas.

Assim, resta-nos metaforizar a situação que nossos olhos, agora sob a luz da ciência, nos revelam. Não se registra um filho sem deixar claro no documento em cartório a sua filiação, embora muitas de nossas crianças sejam filhas perante o papel oficial apenas de mães. A educação infantil nasceu após um longo período de gestação e ainda não houve o seu registro por falta absoluta da identificação dos seus criadores. Quer tenha ela um pai e uma mãe, ou mesmo somente mãe, é preciso identificar a sua procedência, pois a criatura necessita de cuidados reais, para crescer, amadurecer alcançar vãos mais altos e chegar a sua plenitude. Quando este momento chegar, finalmente teremos todas as nossas crianças com acesso à educação infantil de qualidade. Hoje, o que se faz contundente é que a educação infantil que vem sendo oferecida é custeada pelos cofres públicos municipais, ou pelos recursos das famílias que possuem um poder aquisitivo suficiente para pagar por um serviço que, de acordo com a Constituição Federal, é direito de todos.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução: FLAKSMAN, Dora. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1981.
- AZEVEDO, Amilcar Gomes de. *Estatística Básica*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974.
- AZEVEDO, M. Lins de. *A Educação Como Política Pública*. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.
- BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-Escola e Formação de Conceitos: Uma Versão Sócio-Histórica-Dialética*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 1997.
- BARBOSA, Ivone Garcia e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Uma reflexão sobre as Políticas Públicas Para a Educação da Infância*. In: Revista da Universidade Federal de Goiás, Ensino pesquisa, Extensão e Cultura. Goiânia: UFG, ano VI, nº 2, dezembro/2004.
- BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, 2003.
- BASTOS, Maria Helena C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP : Autores Associados, 2001, p. 31-80.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1995.
- BRASIL/PR. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em 20 de fev 2004.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 010.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília: Senado Federal, <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em 20 fev 2004.
- BRASIL/FAZENDA. *Portaria Ministerial nº 24 de 29 de janeiro de 2004 que divulga o cronograma com estimativa dos valores mensais da complementação da União ao FUNDEF, no ano de 2004*. Brasília, <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 15 abril 2004.
- \_\_\_\_\_. *Portaria Ministerial nº 400 de 20 de dezembro de 2004 que revoga a Port. Nº 24 de 29 de janeiro de 2004*. Brasília, <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 03 março 2005.

BRASIL/MEC. *Portaria Ministerial nº 71 de 27 de janeiro de 2003 que cria Grupo de Trabalho para estudar e apresentar proposta de fixação do valor mínimo nacional por aluno/ano para o FUNDEF*. Brasília, <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 abril 2004.

\_\_\_\_\_. *Manual de Orientações: Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais*. Brasília: FNDE, 2003. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Relatório Final. Assunto: Estudo sobre o valor mínimo FUNDEF*. Brasília, 2003 (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Manual de Orientações: Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais*. Brasília: FNDE, 2004. (mimeo)

BRASIL/MEC/INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10 mar 2004

BRASIL/IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 20 de jan 2004.

BRZEZINSKI, Iria.(org). *LBD Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRUNO, Lúcia (org.). *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo, Leituras Seleccionadas*. São Paulo: Editora Atlas, 1996, p.91-123.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. *Retórica da Educação Geral e o Mito da Qualidade Total- um estudo de caso da “Beer Free”*. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. *Segunda Fase do Processo de Acumulação de Capital – 1889 a 1930*. Goiânia, 1990.

\_\_\_\_\_. *A organização do Ensino Brasileiro no Contexto Político, Econômico e Social Após 1930*. Goiânia, 1990.

CARRIJO, Menissa Cícera F. de Oliveira Bessa. *A Primeira Infância nos Documentos Oficiais: Suas Histórias Seus Conflitos*. CD room ISBN: 857274-232-8. Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste, 9-11 jun, Goiânia, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes. *O que é capitalismo*. 30. ed. São Paulo: brasiliense, 1991. Coleção Primeiros Passos.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001- Coleção Primeiros Passos.

CHARLES, C.M. *Piaget ao alcance dos professores*. Trad. Ingerborg Strake. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

COELHO, Ildeu Moreira. *A função do pedagogo na sociedade brasileira, hoje*. Caderno nº 1. EDU/UCG, 1980, p.1-18.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. *A Imaginação a Serviço do Brasil. Programa de Governo 2002: Programa de Políticas Públicas de Cultura*. São Paulo: Comitê Lula Presidente. 2002. <<http://www.pt.org.br>>. Acesso em 10 janeiro 2004.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. *A Imaginação a Serviço do Brasil. Programa de Governo 2002*, São Paulo: Comitê Lula Presidente. 2002. <<http://www.pt.org.br>>. Acesso em 10 janeiro 2004

COMENIUS, Jans. *Didática Magna*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação e a construção de uma sociedade aberta. In: *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975, p. 27-45.

CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr. *O Golpe na Educação*. 11ª ed. Rio de Janeiro: 2002.

DAMÁSIO. Reynaldo Luiz. *O que é Criança*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DEMO, Pedro. *A Nova LDB: Ranços e Avanços*. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2003

\_\_\_\_\_. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*, 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIDONET, Vital.; THIESSEN, Maria Lúcia, e ALVIN, Mariana Agostini de Villalba. *Atendimento ao Pré-Escolar. Vol 1 Educação e Psicologia*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1977.

ENGUITA, Mariano F. *A Face Oculta da Escola*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, Escola e Ideologia – Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 4.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Coleção polêmicas do nosso tempo.

FIORI, José Luís. *60 Lições dos 90 - Uma década de neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_.(org.) *Educação e Crise do Trabalho*. 4.ed. Petrópolis: 2000.

GENTILI, Paplo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da.(orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOIÁS, *Lei Complementar Nº 26, de 28 de dezembro de 1998*. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo de Goiás. Assembléia Legislativa do Estado de Goiás. <<http://www.assembleia.go.gov.br>>. Acesso em 15 junho 2005.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. Trad Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

HERZEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

KRAMER, Sonia et al.(orgs.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. Coleção Prática Pedagógica

KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-Escolar No Brasil: a arte do disfarce*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia, CARVALHO, Maria Cristina, KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*, nº16,jan/fev/mar/abr, 2001.

LERCHE, Sofia Vieira. FHC: Tempos de Definição de Rumos (janeiro a dezembro de 1995) In: *Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000. p.171-200.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Docência em Formação.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cyntia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Nacional, 1989.

MARX, K. *O capital – crítica da economia política: o processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feurbach)*. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MEC/SEB. *Proposta de Emenda Constitucional*. <<http://portal.mec.gov.br/seb>> Acesso em 22 junho 2005.

MONLEVARDE, João Antonio Cabral de. *Valorização Salarial dos Professores: o papel do piso salarial profissional de Educação Básica Pública*. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, SP:2000.

NERI, Marcelo Côrtes e CARVALHO, Alexandre Pinto de. *Seletividade e Medidas de Qualidade da Educação Brasileira 1995-2001* <http://epge.fgv.br/portal/arquivo/1311.pdf> Acesso em 20 junho 2005

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIAGET, Jean e INHERLDER, Bärbel. *A Psicologia da Criança*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, Jean. *Para Onde Vai a Educação*. Tradução de Ivette Braga. 5.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora S.A. 1977.

PLATT, Adreana Dulcina. *O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo do sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educação, SP:2004.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília: Cibec/Inep, v.82. n.200/201/201, p.117-136, jan./dez.2001.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Coleção: O que você precisa saber sobre. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SADER, Emir, GENTILI, Pablo. *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Nereide. Caminhos e Descaminhos do PNE. *Revista PUC VIVA*, nº 14, 2001. Disponível em <<http://www.apropucsp.org.br>> Acesso em 10 jun 2005.

\_\_\_\_\_. *A Nova Lei da Educação – Trajetórias Limites e Perspectivas*. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 02 jul 2005.

SOARES, Eliane Presente. *Política Para A Educação Infantil No Contexto Neoliberal – Avanços e Retrocessos*. CD room ISBN: 857274-232-8. Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste, 9-11 jun, Goiânia, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. (orgs.) *Desafios da educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) Banco Mundial: políticas e reformas. In: *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.p. 15-39.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Ivan e ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de educação ou Carta de Intenção? *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.23, nº 80, set 2002, p.96-107. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 jun 2005.

VEER, René Vander; VALSINER, Jaan. *Vygotsky, Uma Síntese*. São Paulo: Loyola, 1991, p. 319-376.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Nero; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## ANEXOS



Anexo 1

**Tabela 20- Demonstrativo dos Repasses Financeiros do Governo Federal aos Municípios Pesquisados para Programas Educacionais – Ano 2000**

PROGRAMAS	MUNICÍPIOS				
	GOIÂNIA	CATALÃO	IPAMERI	PALMEIRAS DE GOIÁS	URUTAI
BRALF					
Brasil Alfabetizado					
P.Ed. Especial	120.191,94				
P.Ens.Fundamental					
FUNDESCOLA					
Atend. Ed. Infantil					
Paz na Escola					
PDDE	5.200,00	600,00	4.800,00		1.300,00
PNAC					
PNAE	2.399.532,00	71.306,00	35.452,00	19.818,00	2.924,00
PNATE	50.000,00				
PNSE					
P.Pré-Escolar	97.143,55				
FUNDEF	90.316.406,24	5.395.818,32	2.971.138,46	2.590.689,64	1.164.976,35
ACELERA	2.964,28				

Fonte: MEC/FNDE/Tesouro Nacional

**Tabela 21- Demonstrativo dos Repasses Financeiros do Governo Federal aos Municípios Pesquisados para Programas Educacionais – Ano 2001**

PROGRAMAS	MUNICÍPIOS				
	GOIÂNIA	CATALÃO	IPAMERI	PALMEIRAS DE GOIÁS	URUTAI
BRALF	90.555,95				
Brasil Alfabetizado					
P.Ed. Especial					
P.Ens.Fundamental	12.506,38				
FUNDESCOLA					
Atend. Ed. Infantil					
Paz na Escola	2.600,00				
PDDE		600,00	600,00		1.300,00
PNAC					
PNAE	2.481.290,00	75.552,00	24.592,00	23.902,00	4.286,00
PNATE		49.500,00			
PNSE					
P.Pré-Escolar					
FUNDEF	107.492.367,49	6.592.734,01	3.306.938,53	3.042.238,00	1.336.666,55
ACELERA	112.858,71				

Fonte: MEC/FNDE/Tesouro Nacional

Anexo 2

**Tabela 22- Demonstrativo dos Repasses Financeiros do Governo Federal aos Municípios Pesquisados para Programas Educacionais – Ano 2002**

PROGRAMAS	MUNICÍPIOS				
	GOIÂNIA	CATALÃO	IPAMERI	PALMEIRAS DE GOIÁS	URUTAÍ
BRALF	50.267,44				
Brasil Alfabetizado					
P.Ed. Especial					
P.Ens.Fundamental					
FUNDESCOLA					
Atend. Ed. Infantil					
Paz na Escola					
PDDE	1.200,00	600,00	1.200,00		1.300,00
PNAC					
PNAE	2.354.814,00	75.230,00	39.926,00	25.304,00	4.038,00
PNATE	50.000,00				
PNSE					
P.Pré-Escolar	182.417,80				
FUNDEF	129.843.897,31	8.050.372,64	4.180.024,28	3.685.323,99	1.635.411,03
ACELERA					

Fonte: MEC/FNDE/Tesouro Nacional

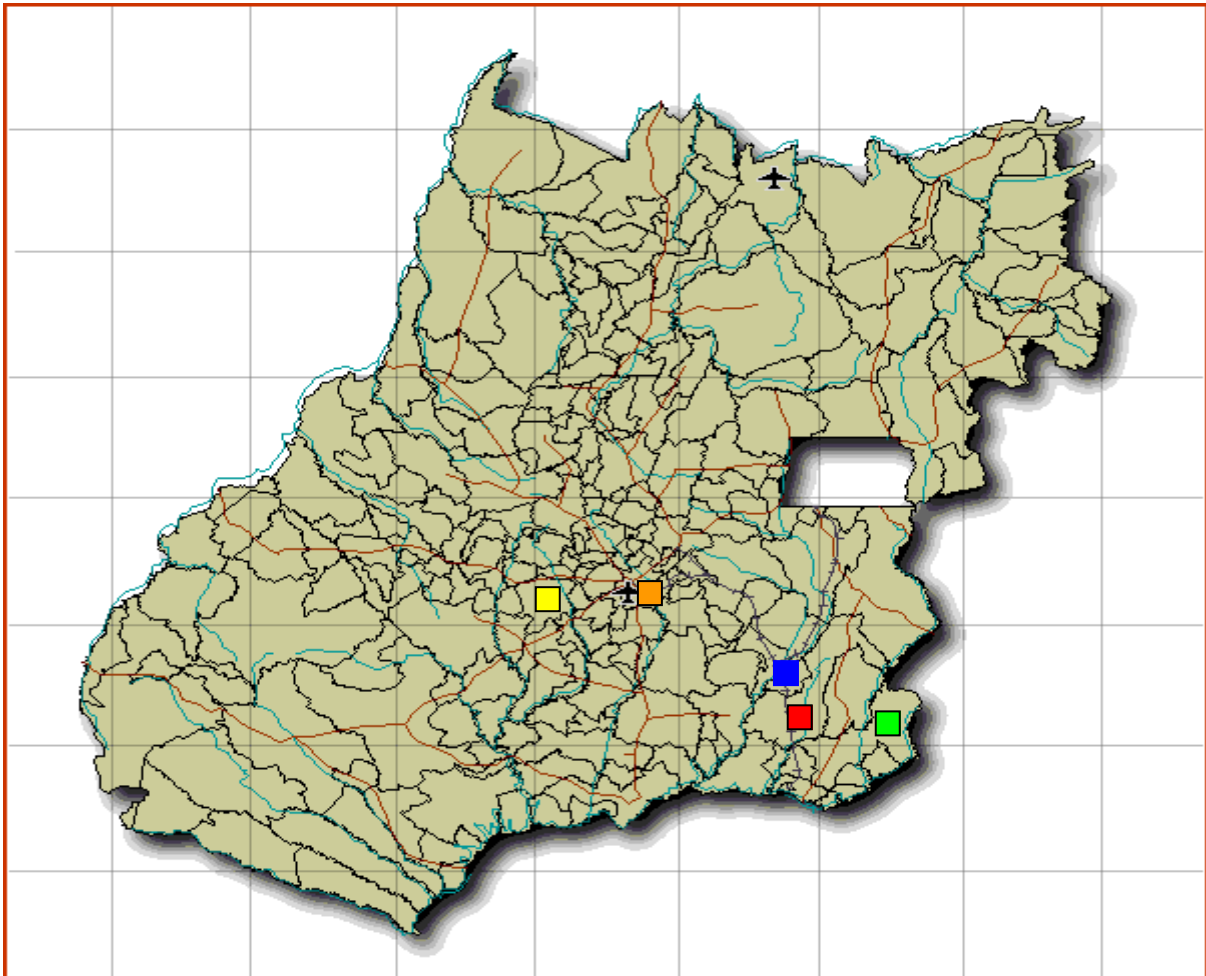
**Tabela 23 - Demonstrativo dos Repasses Financeiros do Governo Federal aos Municípios Pesquisados para Programas Educacionais – Ano 2003**

PROGRAMAS	MUNICÍPIOS				
	GOIÂNIA	CATALÃO	IPAMERI	PALMEIRAS DE GOIÁS	URUTAÍ
BRALF	7.227,00				
Brasil Alfabetizado					
P.Ed. Especial					
P.Ens.Fundamental					
FUNDESCOLA					
Atend. Ed. Infantil					
Paz na Escola					
PDDE	1.900,00	3.600,00	600,00		
PNAC	130.137,84	10.301,22	6.061,14	1.956,96	
PNAE	2.535.572,00	131.222,00	48.100,00	36.036,00	7.878,00
PNATE					
PNSE					
P.Pré-Escolar					
FUNDEF	135.963.096,00	9.065.846,49	4.138.390,40	3.950.257,10	1.777.719,94
ACELERA					

Fonte: MEC/FNDE/Tesouro Nacional

### Anexo 3







## Localização dos Municípios pesquisados no Estado de Goiás








Capital: Goiânia

Número de Municípios: 242



-  rios
-  rodovias pavimentadas
-  estradas de ferro
-  portos
-  aeroportos
-  aeroportos internacionais

	CATALÃO		GOIÂNIA
	IPAMERI		PALMEIRAS DE GOIÁS
	URUTAÍ		

## Anexo 4

<b>LISTA DE TABELAS</b>	<b>Pág.</b>
TABELA 1- Evolução do Número Total de Alunos Matriculados no Ensino Fundamental por Dependência Administrativa no Brasil - período 1996 a 2004	58
TABELA 2- Percentual de Reajuste Atribuído ao Valor Mínimo Anual por Aluno do Ensino Fundamental – período 1999 a 2005	62
TABELA 3- Demonstrativo das Despesas do Governo Federal por Função e Subfunção em Relação à Educação – ano 2003	70
TABELA 4- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche, por dependência Administrativa no Brasil - período 2000 a 2004	79
TABELA 5- Evolução das Matrículas Inicial na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa no Brasil - período 2000 a 2004	81
TABELA 6- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche por Dependência Administrativa em Goiás - período 2000 a 2004	82
TABELA 7- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa em Goiás - período 2000 a 2004	84
TABELA 8- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche por Dependência Administrativa em Goiânia - período 2000 a 2004	86
TABELA 9- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa em Goiânia - período 2000 a 2004	88
TABELA 10- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche por Dependência Administrativa em Catalão - período 2000 a 2004	90
TABELA 11- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa em Catalão - período 2000 a 2004	92
TABELA 12- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche por Dependência Administrativa em Ipameri - período 2000 a 2004	94
TABELA 13- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa em Ipameri - período 2000 a 2004	96
TABELA 14- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche por Dependência Administrativa em Urutaí - período 2000 a 2004	98
TABELA 15- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar	

por Dependência Administrativa em Urutaí - período 2000 a 2004	98
TABELA 16- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche por Dependência Administrativa em Palmeiras de Goiás – período 2000 a 2004	100
TABELA 17- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa em Palmeiras de Goiás- período 2000 a 2004	101
TABELA 18- Demonstrativo do Atendimento em Creche e Pré-Escola nos municípios Palmeiras de Goiás, Catalão, Ipameri, Urutaí e Goiânia- ano 2004	103
TABELA 19- Demonstrativo dos Repasses Financeiros do Governo Federal aos Municípios Palmeiras de Goiás, Catalão, Ipameri, Urutaí e Goiânia- ano 2004	106
TABELA 20- Demonstrativo dos Repasses Financeiros do Governo Federal aos Municípios Palmeiras de Goiás, Catalão, Ipameri, Urutaí e Goiânia- ano 2000	121
TABELA 21- Demonstrativo dos Repasses Financeiros do Governo Federal aos Municípios Palmeiras de Goiás, Catalão, Ipameri, Urutaí e Goiânia- ano 2001	121
TABELA 22- Demonstrativo dos Repasses Financeiros do Governo Federal aos Municípios Palmeiras de Goiás, Catalão, Ipameri, Urutaí e Goiânia- ano 2002	122
TABELA 23- Demonstrativo dos Repasses Financeiros do Governo Federal aos Municípios Palmeiras de Goiás, Catalão, Ipameri, Urutaí e Goiânia- ano 2003	122

## Anexo 5

### LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Demonstrativo das Ações, Destinatários, e Critérios Específicos para solicitação de Recursos Financeiros ao Governo Federal, para a Modalidade Educação Infantil – ano 2003	67
QUADRO 2- Demonstrativo das Ações, Destinatários, e Critérios Específicos para solicitação de Recursos Financeiros ao Governo Federal, para a Modalidade Educação Infantil – Creche – ano 2004	69
QUADRO 3- Demonstrativo das Ações, Destinatários, e Critérios Específicos para solicitação de Recursos Financeiros ao Governo Federal, para a Modalidade Educação Infantil – Pré-Escola – ano 2004	69

## Anexo 6

<b>LISTA DE GRÁFICOS</b>	<b>Pág.</b>
GRÁFICO 01- Distribuição dos alunos nos Níveis de Desempenho x Pré-Escola	33
GRÁFICO 02- Alunos Matriculados no Ensino Fundamental por Dependência Administrativa no Brasil – período 1996 a 2004	58
GRÁFICO 03- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche, por Dependência Administrativa no Brasil - período 2000 a 2004	80
GRÁFICO 04- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa no Brasil - período 2000 a 2004	81
GRÁFICO 05- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche por Dependência Administrativa em Goiás - período 2000 a 2004	83
GRÁFICO 06- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa em Goiás - período 2000 a 2004	85
GRÁFICO 07- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche por Dependência Administrativa em Goiânia - período 2000 a 2004	87
GRÁFICO 08- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa em Goiânia - período 2000 a 2004	89
GRÁFICO 09- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche por Dependência Administrativa em Catalão - período 2000 a 2004	91
GRÁFICO 10- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa em Catalão - período 2000 a 2004	93
GRÁFICO 11- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche por Dependência Administrativa em Ipameri - período 2000 a 2004	95
GRÁFICO 12- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa em Ipameri - período 2000 a 2004	97
GRÁFICO 13- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa em Urutaí - período 2000 a 2004	99
GRÁFICO 14- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Creche por Dependência Administrativa em Palmeiras de Goiás – período 2000 a 2004	101
GRÁFICO 15- Evolução das Matrículas Iniciais na Modalidade Pré-Escolar por Dependência Administrativa em Palmeiras de Goiás- período 2000 a 2004	102

## Anexo 7

### LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
EC – Emenda Constitucional  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE – Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação  
FPE – Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal  
FPM – Fundo de Participação dos Municípios  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola  
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPI – Imposto sobre Produto Industrializado  
IPVA – Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores  
ITCM – Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis*  
ITR – Imposto sobre Território Rural  
LC – Lei Candir  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PDDE- Programa Nacional do Dinheiro Direto na Escola  
PIB – Produto Interno Bruto  
PISA – *Project for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)  
PNAC – Programa Nacional de Alimentação Escolar para Creches  
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNSE – Programa Nacional de Saúde do Escolar  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SE – Secretaria Executiva  
SPO – Subsecretaria de Planejamento e Orçamento  
TCU – Tribunal de Contas da União  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação



## Anexo 8

### RELAÇÃO DOS ARQUIVOS QUE COMPÕEM O CD

EC- Emenda Constitucional nº 14 de 12 de set. 1996  
EC- Emenda Constitucional – Modifica art. 212 da CF e Cria Fundeb  
Programa de Governo 2002 – Lula Presidente: A Imaginação a Serviço do Brasil  
Programa de Governo 2002 – Lula Presidente: Políticas Públicas de Cultura  
Programa de Governo 2002 – Lula Presidente: Crescimento, Emprego e Inclusão Social  
Censo Escolar Brasil 2004  
Censo Escolar Brasil 2003  
Censo escolar Brasil 2002  
Censo escolar Brasil 2001  
Censo escolar Brasil 2000  
Relatórios e Pareceres Prévios- TCU – Conta do Governo da República 2001  
Relatórios e Pareceres Prévios- TCU – Conta do Governo da República 2002  
Relatórios e Pareceres Prévios- TCU – Conta do Governo da República 2003  
Decreto 2440 (1997)  
Decreto 2935 (1999)  
Decreto 3326 (1999)  
Decreto 3742 (2001)  
Decreto 4103 (2002)  
Decreto 4580 (2003)  
Decreto 4861 (2003)  
Decreto 4966 (2004)  
Decreto 5299 (2004)  
Lei 5452 (1943)  
Lei 4024 (1961)  
Lei 4440 (1964)  
Lei 9424 (1996)  
Lei 10172 (2001)  
Documento de Liberação de Verbas – FNDE – Goiânia  
Documento de Liberação de Verbas – FNDE – Catalão  
Documento de Liberação de Verbas – FNDE – Ipameri

Documento de Liberação de Verbas – FNDE – Palmeiras de Goiás

Documento de Liberação de Verbas – FNDE – Urutaí

Portaria 71 (2003)

Portaria 24 (2004)

Portaria 400 (2004)

PNE – Plano Nacional de Educação

Revista Brasileira de estudos e Pesquisas 200/201/202 jan/dez 2001 vol. 82

Manual de Orientações para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais-  
2003

Manual de Orientações para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais-  
2004

Resultado Consulta IDH – Goiás

FUNDEB (quadro comparativo Fundef – Fundeb)