

O Novo Fundeb e a Educação Infantil: da política de consenso neoliberal à práxis política emancipatória

Ivone Garcia Barbosa

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil

Telma Aparecida Teles Martins Silveira

Instituto Federal de Goiás (IFG), Goiânia/GO – Brasil

Marcos Antônio Soares

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil

Resumo

Tendo por base a perspectiva marxista e a dialética como método, este artigo analisa o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para a Educação Infantil. O financiamento público é necessário para o acesso e a permanência das crianças de zero até seis anos de idade na Educação Infantil com qualidade social. Contraditoriamente, apesar de ser uma conquista coletiva frente ao complexo cenário sociopolítico e educacional brasileiro, o novo Fundeb mantém um viés neoliberal, em uma relação público-privada, histórica no campo da educação brasileira. As análises aqui empreendidas, documental e teórico-bibliográfica, indicam que é urgente a mobilização da sociedade civil no efetivo exercício de uma práxis política emancipatória e de controle social para a construção de um projeto de Educação Infantil pública voltado à classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Infantil. Novo Fundeb. Neoliberalismo. Práxis Política Emancipatória.

The New Fundeb and Early Childhood Education: from neoliberal consensus policy to emancipatory political praxis

Abstract

Based on the Marxist perspective and the dialectic as a method, this article analyzes the new Fund for Maintenance and Development of Basic Education and for the Valorization of Education Professionals (Fundeb) for Early Childhood Education. Public funding is necessary for the access and permanence of children from zero to six years of age in Early Childhood Education with social quality. Contradictorily, despite being a collective achievement in the face of the complex Brazilian sociopolitical and educational scenario, the new Fundeb maintains a neoliberal bias, in a public-private relationship, historical in the field of Brazilian education. The analyzes undertaken here, documental and theoretical-bibliographical, indicate that it is urgent to mobilize civil society in the effective exercise of an emancipatory political praxis and of social control for the construction of a public Early Childhood Education project aimed at the working class.

Keywords: Early Childhood Education. New Fundeb. Neoliberalism. Emancipatory Political Praxis.

El Nuevo Fundeb y la Educación Inicial: de la política de consenso neoliberal a la praxis política emancipadora

Resumen

Basándose en la perspectiva marxista y en la dialéctica como método, este artículo analiza el nuevo Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Primaria y la Valoración de los Profesionales de la Educación (Fundeb) para la Educación Inicial. La financiación pública es necesaria para el acceso y la permanencia de los niños de cero a seis años en la Educación Inicial con calidad social. Contradictoriamente, a pesar de ser una conquista colectiva frente al complejo escenario sociopolítico y educativo brasileño, la nueva Fundeb mantiene un sesgo neoliberal, en una relación público-privada, histórica en el ámbito de la educación brasileña. Los análisis realizados aquí, documentales y teórico-bibliográficos, indican que es urgente la movilización de la sociedad civil en el ejercicio efectivo de una praxis política emancipadora y de control social para la construcción de un proyecto de Educación Inicial pública dirigido a la clase trabajadora.

Palabras-clave: **Educación Inicial. Nuevo Fundeb (Fondo Público). Neoliberalismo. Praxis Política Emancipadora.**

Introdução

Grandes e significativas transformações econômicas, políticas e socioculturais ocorreram no Brasil e no mundo, sobretudo desde a década de 1980. Muitas dessas transformações foram impostas pelo reordenamento das relações sociais de produção, advindas, sobretudo, das crises cíclicas do capital, que acarretaram e exigiram a reestruturação do Estado, constituído num dos alicerces a sustentar o sistema capitalista a fim de manter a acumulação do capital. Nesse processo, tais mudanças se alimentam tanto por meio de políticas amplas quanto específicas, abrangendo a educação como um dos espaços privilegiados de disseminação e manutenção da lógica neoliberal nas suas mais diversas manifestações.

Faz parte da articulação entre as políticas públicas e o sistema de produção capitalista o processo de dissimulação das relações e dos vínculos entre o campo da educação e a luta pela hegemonia de projetos de sociedade. Paradoxalmente, a educação se apresenta como campo aparentemente “neutro” e responsável pela “formação humana”, mas, em sua materialização institucionalizada, liga-se visceralmente à sociedade do consumo e do mercado, assegurando não raras vezes o processo de subalternização dos/as trabalhadores/as, especialmente dos grupos de baixa renda, podendo estes ser lançados ao estado de miserabilidade. Nesse cenário, em plena luta de classes, fortalece-se, por meio de falso consenso ou pela força, o ideário e a ideologia neoliberal, sobretudo na construção da ilusão de que articular educação-mercado seria a única alternativa para superar problemas sociais advindos do próprio sistema de relações capitalistas, subvertendo a educação à lógica empresarial.

Esse movimento intenso e contínuo de choque de interesses e de posições antagônicas demarca inúmeras circunstâncias reformistas neoliberais no Brasil, que já nas décadas de 1990 e 2000 puderam ser reconhecidas e caracterizadas por políticas de diferenciação, diversificação institucional e privatização da esfera pública. No conjunto de ações e projetos que se sucederam desde então, tais propostas neoliberais têm pautado a redução da

obrigação do Estado com os direitos constitucionais nos âmbitos da educação, saúde, habitação e previdência social (BRASIL, 1988). Essa minimização do Estado também alicerçou/alicerça e foi/é sedimentada na drástica reestruturação da relação capital-trabalho, criando e mantendo uma condição de desemprego estrutural e de exclusão social. Como consequência, fortaleceram-se grandes corporações e, nessa lógica, opostamente ocorreu a desqualificação, precarização, terceirização e *uberização* do trabalhador e do trabalho (FREITAS, 2018; ANTUNES, 2018).

Considerando toda essa dinâmica, assumimos como base de análise o materialismo histórico-dialético (MARX, 1975; MARX; ENGELS, s. d.; MARX; ENGELS, 2002) para compreender as relações existentes entre a sociedade capitalista, o neoliberalismo, a educação e o papel do Estado no processo de financiamento da educação, verticalizando nosso olhar acerca do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb permanente), implementado pela Lei n. 14.113/2020 (BRASIL, 2020b), e os seus impactos para a Educação Infantil. Portanto, nessa luta entre os contrários, e em uma perspectiva da totalidade concreta de máxima complexidade, na busca de compreender a realidade em movimento, constituída de projetos antagônicos postos em pauta, insere-se nosso objeto de análise. Assim, organizamos o texto em dois eixos articulados: o primeiro trata de aspectos históricos, políticos e sociais do Fundeb, destacando-se o papel do Estado no bojo da lógica expansionista do capitalismo neoliberal e os processos de globalização, na luta de forças entre as classes e grupos sociais antagônicos. O segundo eixo discorre sobre a proposição do Fundeb permanente e seus impactos para a constituição da Educação Infantil no Brasil, assinalando-se os processos contraditórios que cercam esse movimento de busca pela hegemonia nos projetos educacionais e de sociedade. Por fim, apresentamos considerações sobre a elaboração do Fundo frente aos desafios que, nesse cenário de pandemia, somaram-se à constituição de uma práxis política emancipatória e de controle social na Educação Infantil pública voltada à classe trabalhadora brasileira.

O Fundeb em seus aspectos históricos, políticos e sociais: afinal, para que um Fundo?

Para entender o novo Fundeb, também chamado de Fundeb permanente, consideramos necessário refletir sobre sua historicidade, entendendo, pois, o movimento e as contradições, causalidades e relações de reciprocidade no cenário em que aquele se desenhou. Ao tratar de categorias como movimento, reciprocidade e causalidade, Gramsci (2004) demonstrou algo que Engels (1975) e Marx e Engels (s. d.) já haviam assinalado em suas discussões sobre a dialética: nas constantes reestruturações do modo de produção capitalista há, também, mudanças das políticas sociais – visando a manutenção do poder pela classe hegemonicamente dominante. Esse movimento busca, em última instância, assegurar a direção e o domínio das condições materiais e simbólicas para o desenvolvimento e expansão do capital. Contraditoriamente, uma postura contra-hegemônica constitui-se por meios de pressão da classe trabalhadora, que mantém sua luta por direitos sociais nos campos da educação, saúde, assistência social e habitação, entre outros.

Essa relação do Estado capitalista brasileiro e a luta de classes imputa àquele uma estratégia de intervenção e mediação em prol da valorização do capital. Tenta-se

aparentemente “atender” as necessidades da classe trabalhadora com direitos sociais e, ao mesmo tempo, os interesses da classe que detém os meios de produção e o poder político – nacional e internacional. Ao contrário do que possa aparecer, tal procedimento visa à manutenção da desigualdade social e, ao mesmo tempo, a acumulação/concentração de descomunal renda, que segundo a burguesia e os capitalistas são considerados fatores fundamentais de desenvolvimento e modernização da vida social. A análise dessa dinâmica na sua concretude permite-nos perceber que, sem superar o antagonismo de classes, constroem-se políticas de consenso, anunciadas como “pacto social”, visando manter a ordem social em favor da classe/grupo dominante e à valorização do modo de produção capitalista. Desse modo, é possível perceber contradições que o próprio sistema alimenta, como haviam destacado Marx e Engels (2002). Cabe, também, enfatizar o complexo e paradoxal processo de hierarquização que se institui no interior das próprias classes, de tal modo que, como mostraram Barbosa e Silveira (2019, p. 3-4), essa hierarquia “[...] acaba afetando a percepção que o próprio trabalhador tem de si e do processo, gerando não apenas um distanciamento entre classes sociais como também uma estratificação no interior destas”.

Portanto, tentando “administrar” interesses opostos da classe subalterna e da classe com base hegemônica, o Estado se constitui como limite fronteiro no campo de lutas, em que, segundo Poulantzas (2000, p. 37): “[...] organiza o mercado e as relações de propriedade; institui o domínio político e instaura a classe politicamente dominante; marca e codifica todas as formas de divisão social do trabalho, todo o real no quadro referencial de uma sociedade dividida em classes”. Na aparência desse movimento, entretanto, salientaram Barbosa e Silveira (2019, p. 4), “[...] mantém-se a ideia de pretensa igualdade de direitos, liberdade e harmonia na composição de uma sociedade democrática, ainda que alicerçada na exclusão e desigualdade da maioria da população”. Entende-se, pois, que na luta de forças entre classes e grupos sociais, a lógica expansionista do capitalismo neoliberal e os processos de globalização se materializam em políticas públicas sociais, que atendem, de modo imediato e apenas aparentemente, tanto as demandas da classe trabalhadora quanto as do mercado gerenciado na ótica de capitalistas. É o ideário desses últimos que prevalece exposto em proposições sobre a formação de um novo tipo de trabalhador, implicando impactos profundos nas políticas públicas educacionais, que se instituem em uma agenda global (FREITAS, 2018).

Tratar de políticas voltadas para a educação nesse cenário exige-nos discutir o processo de financiamento da Educação Básica, tendo como referência a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a) e a legislação específica da política de Fundos. Assim, neste texto demarcamos inicialmente a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (BRASIL, 1996b), que fazia parte de uma política mais ampla que obrigou estados, municípios e Distrito Federal a aplicarem em educação, até 2006, pelo menos 60% do percentual constitucional, ou 15% da receita resultante de impostos. Uma boa parte dessa subvinculação ocorreu por meio da contribuição e redistribuição de recursos do Fundef. Importa destacar que foram excluídas dessa política pública de financiamento educacional a Educação Infantil, além de outras etapas e modalidade da Educação Básica Nacional (Ensino Médio, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos, entre outros), o que levou ao enfraquecimento e desarticulação da Educação Básica, causando uma competição pelas escassas verbas públicas. Percebe-se que, com o processo de focalização no Ensino

Fundamental, tanto etapas quanto modalidades educacionais foram prejudicadas, pois as matrículas não eram contabilizadas para a distribuição de recurso; as autoridades educacionais as deixaram à margem das políticas de financiamento, comprometendo a qualidade do sistema educacional em sua totalidade.

O Fundeb, sancionado pela Emenda Constitucional (EC) n. 53/2006, foi um passo significativo para a Educação Básica, como afirmam diferentes estudiosos da educação (DAVIES, 2006; PINTO; ADRIÃO, 2007; AMARAL, 2021). Precipuamente constituiu-se como uma política pública nacional de natureza contábil, com perspectiva redistributiva, a fim de reduzir as desigualdades (regionais interestaduais e no interior dos estados) de financiamento da educação do País, buscando-se favorecer uma articulação entre os entes federados, bem como valorizar os/as profissionais da educação, garantindo-lhes formação inicial e continuada, além de remuneração justa (PINTO, 2015; FARENZENA, 2020; GLUZ, 2021).

Consideramos que o Fundeb representou avanços para a educação na perspectiva que incluía as etapas e modalidades da educação nacional. No que concerne à Educação Infantil, porém, esta se viu mais uma vez prejudicada, pois o texto original da proposta de Emenda Constitucional do Fundeb deixou de fora a creche e foi necessário uma ampla mobilização/articulação/movimentação em defesa das crianças de zero a três anos de idade. Vale ressaltar o importante papel do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), que, juntamente com outros movimentos de pesquisadores e de educadores, liderou a luta pela expansão da Educação Infantil com qualidade e a formação de seus profissionais, manifestando-se contra a exclusão das matrículas das crianças de zero a três anos de idade na distribuição dos recursos do Fundo e em favor do tratamento justo/digno às crianças de zero até seis anos.

Cabe-nos lembrar que o Fundeb não solucionou os problemas de qualidade, de acesso e permanência à escola pública, considerando-se, sobretudo, os altos índices de pobreza no Brasil (BARBOSA; SOARES, 2021) e baixo índice de crianças pobres dignamente atendidas em creches e pré-escolas (BRASIL, 2021). De fato, a União descumpriu seu papel constitucional, como demandado no artigo 211 da Constituição (BRASIL, 1988) em seu parágrafo primeiro, no qual se determina que se deve garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Ademais, Davies (2006) argumentou que tanto o Fundef quanto o Fundeb não trouxeram recursos novos à educação, promovendo apenas uma redistribuição de uma parte dos impostos já vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Isso certamente influenciou na paulatina redução de matrículas em todas as etapas, níveis e modalidades da educação nacional, como expresso no Censo Escolar (BRASIL, 2021).

No período que vigorou o Fundeb, entre 2007 a 2020, a elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil, em especial para a educação de crianças de zero a três anos de idade, evidenciou as tensões e os desafios desse campo educacional, como se observa no caso da resistência de diferentes setores do País em integrá-la nas políticas educacionais, considerando-se equivocadamente o âmbito privado como o espaço educacional mais adequado em detrimento do âmbito público. A partilha dos recursos públicos com instituições privadas tem maior incidência no âmbito da creche, questão que parece reproduzir a política de conveniamento tão fomentada no período da ditadura militar. Faz-se importante analisar

essa condição histórica da educação de crianças fora do contexto doméstico, mas que resguarda tantas contradições e descasos quando se trata de crianças de baixa renda e/ou sem renda alguma, atravessada pela condição de classe, somando-se a isso as condições geográfico-culturais e étnico-raciais.

O Fundeb permanente e a Educação Infantil: afinal, quem se beneficiará?

A Educação Infantil no Brasil ganhou maior visibilidade a partir da promulgação da Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB/1996 (BRASIL, 1996a), a qual reafirmou as determinações quanto aos direitos da criança ao acesso e permanência na Educação Infantil, contidas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990). Considerada como primeira etapa da Educação Básica, a educação de crianças até seis anos de idade¹ assumiu uma função socioeducativa, abrangendo indissociavelmente atividades de cuidado e educação. A LDB (BRASIL, 1996a) também demarcou a sua forma de organização, os aspectos administrativos e pedagógicos, sendo estes fortemente influenciados por mudanças constitucionais, entre elas as EC nº 53/2006 (BRASIL, 2006) e EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009a), que impactaram em sua organização e nos modos de acesso a essa etapa educacional, passando daí a vigorar o corte etário para entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental (BARBOSA, 2015). Muitos desses determinantes refletiram nas alterações ocorridas na LDB/96 a partir de 2013, instituindo-se, por exemplo, a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola de crianças acima de quatro anos de idade (BRASIL, 2013). Em relação à creche, percebe-se a ausência de determinações que impulsionassem a aplicação de estratégias de cooperação e de colaboração entre os entes federados, como supostamente se conseguiria realizar se a legislação vigente fosse de fato posta em prática.

Chama-nos atenção o descompromisso com a garantia de formação de professores em nível superior, admitindo-se a formação em curso de magistério de nível médio para atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, sem uma determinação clara e objetiva do curso de Pedagogia como aquele que é o responsável pela formação dos professores com domínio específico para assumir tal tarefa. Essa dubiedade, pelo que se pode observar, não ocorre ao acaso e afeta comumente os recursos aplicados tanto na contratação de professores quanto na garantia das carreiras e dos direitos desses profissionais, duplicando, nesse caso, os tipos de contratos e aplicação do próprio Fundeb. O Fundeb permanente, recentemente apreciado e aprovado, materializa, assim como fez o Fundeb-2007-2020, não sem contradições no contexto capitalista, neoliberal, de luta de forças, a questão da relação público-privado.

Desde o golpe parlamentar e midiático de 2016, sofrido pelo governo de Dilma Rousseff, constituiu-se um cenário tenso no campo dos direitos constitucionais. Evidenciamos isso com a reforma trabalhista e com a aprovação da EC nº 95 de 2016 (BRASIL, 2016), dentre outros desdobramentos que, conforme Amaral (2021), expressaram os ataques assumidos diretamente tanto por grupos apoiadores do governo Temer quanto por parte do Congresso

¹ Apesar de o texto da Lei assumir a idade de cinco anos como limite temporal, após acirrada discussão entre pesquisadores e legisladores, manteremos a indicação de seis anos em respeito às crianças de seis anos que completam essa idade após a data de 31 de março e que ganharam o direito de permanecerem na Educação Infantil (BARBOSA, 2015).

Nacional – direcionados por conservadores da extrema direita e direita liberal –, visando eliminar conquistas históricas da classe trabalhadora brasileira. Nesse processo de contrastes e de posicionamentos políticos ambíguos, o ano de 2018 foi marcado pela eleição do governo neofascista de Bolsonaro, com evidentes desdobramentos negativos para a educação. Assim, em um cenário de crises financeiro-políticas e socioculturais, a educação tem sofrido ataques constantes que atentam contra direitos arduamente conquistados desde a década de 1970, sobretudo. Diferentes políticas afetaram diretamente o financiamento da educação, congelando os recursos que seriam destinados à Educação Básica e ao Ensino Superior. Além do mais, encontra-se em risco o alcance das metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (BRASIL, 2014), prejudicando diretamente a qualidade da educação nacional, na medida em que incide no estabelecimento do Custo aluno-qualidade inicial (CAQi) e do Custo aluno-qualidade (CAQ).

No processo de tramitação do Fundeb permanente, a sociedade civil organizada, que se constitui em grupos sociais com interesses diversos e, muitas vezes antagônicos, esteve atenta para o financiamento público do Estado, tanto para atender interesses do capital quanto para reconhecer a educação pública como soberana e com direito de acesso ao dinheiro público, regulando e controlando a interferência do Estado nos processos de financiamento da educação. Nesse debate, cabe destacar uma importante afirmação de Marx (2012, p. 38):

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente [...] e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, [...] outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja.

Pensemos no significado desse excerto da obra de Marx (2012). O autor nos permite compreender que uma educação transformadora de orientação dialética deve defender que o Estado financie, organize as condições objetivas materiais para a formação e atuação docente, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças nas instituições educativas. Porém, deve-se retirar daquele a possibilidade de um pleno controle estatal dos atos pedagógicos, de uma mercantilização da educação, tratando-a como mercadoria a ser barganhada. Assim, exige-se que a educação seja compreendida como um bem público, uma prática social definida em suas finalidades pelo coletivo social, que mantém um grau de autonomia das decisões do próprio Estado e, ao mesmo tempo, não sucumbe ao processo de subordinação ao capital.

No caso brasileiro, entendemos que isso implica em romper com a relação perversa público-privado, distinguindo-se os diferentes de sociedade e de educação. Os defensores da educação como mercadoria também costumam discursar sobre a vantagem de uma educação ser pública e não estatal, pois assim toda escola seria pública e, consequentemente, concluindo numa lógica inversa, todas as instituições, públicas e privadas, deveriam ter direito às verbas públicas. Assim, “[...] a minimização da ação do Estado nas políticas públicas sociais, consiste em medidas de privatização da educação pública, de modo a incluir também a Educação Infantil, fortalecendo as relações de mercado em detrimento das relações sociais” (SILVEIRA; GALVAO, 2020, p. 13). Nessa ótica, a educação na versão empresarial é considerada um plano econômico a fim de atender interesses do capital, do livre mercado.

Exemplos de ações que deslegitimam os conhecimentos acumulados da área educacional, e objetivam atender aos interesses de grupos mercantilistas da educação, são a indicação da obrigatoriedade de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), imposta pelo Decreto n. 9.765/2019 (BRASIL, 2019). O viés neoliberal de meritocracia e de competências individualistas incide, nesse sentido, na premissa do controle dos processos de realização das ações que podem ser evidenciadas de modo articulado e necessário para a disseminação da concepção de formação do indivíduo alienado, executor das ações (MARX, 2010). Isso porque, na perspectiva hegemônica, acredita-se que, quanto mais controle externo sobre o processo de trabalho realizado pela/o criança/estudante e pelo/a professor/a, menos estes se realizarão ou se identificarão como seres ativos e criadores nesse processo.

A padronização e o alinhamento das práticas caracterizam-se em uma forma de controle do trabalho educativo, em que se possibilita usar testes e medidas de larga escala para medir as capacidades infantis e de seus professores, responsabilizando-os sobre seu “sucesso e/ou fracasso”, servindo, assim, à opressão e exclusão das crianças e suas famílias, sobretudo as de baixa renda. Como já haviam mostrado Freitas et al. (2004, p. 63), “[...] os novos processos de exclusão social em curso exigem também que a escola encontre novas formas de exclusão”. Conforme expressam os citados autores, nota-se que “[...] há uma relação direta e funcional entre o discurso da inclusão (que dissimula a exclusão) e a educação para a submissão, o que se afirma no fato de que ‘Guardar’ algum tempo às crianças na escola já é lucro, se elas saírem de lá submissas” (FREITAS et al., 2004, p. 64). Trata-se de uma conquista dos grupos de maior poder na luta político-ideológica, a qual só se resolve no campo da contradição mais fundamental da sociedade, que envolve a relação trabalho/não trabalho e capital. Entende-se daí a falsa sensação de cobrir os gastos da educação com uma espécie de “cobertor curto”, criando uma pseudo-oposição entre, por exemplo, Educação Básica e Ensino Superior, ou Educação Infantil e Ensino Fundamental. Qual dessas etapas deveria ter mais recursos públicos? Seria melhor atender mais crianças na creche ou ter um/a professor/a com formação adequada? Aqui, as resoluções aos muitos problemas encontrados são postas como de responsabilidade da própria instituição educativa, a ponto de seus próprios atores – professores, profissionais da educação, gestores, famílias – clamarem pelo que for mais acessível, que atenda às necessidades emergenciais e contente o sistema oficial.

Cabe aqui verticalizarmos nossos apontamentos sobre a tramitação e aprovação da PEC n° 15/2015 Congresso Nacional, que desde o início de sua proposição visou aprimorar o Fundeb existente, tendo por premissa a normatização do Fundeb como dispositivo permanente, por meio da inserção do art. 212-A na Constituição da República, conforme anseio de entidades, organizações e movimentos sociais. De acordo com Farenzena (2020), presidente da Associação Nacional de Pesquisa em financiamento da Educação (Fineduca), nas diferentes ações públicas – como as audiências e debates e substitutivos – o que estava mais em voga nesse processo era o percentual que a União deveria destinar aos estados e municípios. O objetivo era garantir recursos financeiros novos à educação por parte da União para além dos já vinculados à MDE.

No contexto do debate sobre o novo Fundeb, um ponto preocupante atingiu diretamente a creche (crianças de 0 a 3 anos de idade), conforme expressou a nota pública do Mieib (2020), que defendeu/defende a Educação Infantil integral e integrada, visando garantir

financiamento educacional à toda Educação Infantil e não somente à pré-escola. Observa-se, nesse caso, a visão perversa de que o cuidado e a educação (aspectos inseparáveis na Educação Infantil) de crianças de zero até três anos de idade não constituem responsabilidade estatal, sendo considerados como uma questão de ordem puramente privada, isto é, no familiar, em especial, como obrigação das mães (ROSEMBERG, 2010; BARBOSA, 2015). Nesse período, nos acalorados debates em torno do Fundo viu-se reacender interesses de determinados grupos que questionavam a manutenção da creche como política pública educacional nacional, de responsabilidade do Estado, sob argumentos inconstitucionais de que não haveria recursos suficientes para a ampliação de matrículas na creche, a construção de espaços educativos e contratação de profissionais habilitados. Esses argumentos sobre os “limites financeiros” revigoram a ideia da creche como um mal necessário, de guarda e custódia, ou como espaço de “passatempo”. Rosenberg (2010) amparou-se na explicação mitológica de Sísifo para explicar as constantes lutas, avanços e retrocessos na Educação Infantil, em especial a visão sobre a creche, em que há a “ameaça constante de rebaixamento para soluções milagrosas e de ocasião” (ROSEMBERG, 2010, p. 172). Nessa perspectiva, encontra-se também a atual defesa governamental do uso de *vouchers*, que servem para favorecer grupos privatistas e, ao mesmo tempo, dificultam a construção de uma identidade sólida como instituição educacional pública gratuita, democrática, inclusiva, em tempo integral e integrada (sem cisão entre creches e pré-escolas), de qualidade socialmente referenciada, para crianças de zero até seis anos de idade, como determinam os princípios e fundamentos postos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A presença dos movimentos sociais nesse debate tem se mostrado fundamental, pois uma das conquistas é a contraposição às propostas que visam deixar a creche de fora do Fundeb (LIMA; LIMA; FONTINELES, 2021). Temos na legislação garantido financiamento para toda a Educação Infantil, bem como para as outras etapas educacionais. No entanto, constata-se diferentes manobras e posturas de afastamento e de falta de diálogo no debate pelo governo federal, o qual tentou aprovar seus projetos ao custo dos recursos já consensualizados, retirando mais verbas da educação pública e desviando-as para outras finalidades.

O texto final do Fundeb permanente foi aprovado em dois turnos, na Câmara dos Deputados, em julho de 2020; no Senado Federal, foi aprovado por unanimidade em agosto de 2020, e a EC 108/2020 foi em seguida promulgada, em 26 de agosto de 2020. A Fineduca (2021) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2021) apresentaram as conquistas no novo Fundeb, que no Senado Federal, pela EC nº 108/2020, garantiu o aumento progressivo do percentual de participação da União dos 10% (FUNDEB, 2007-2020) para 23% de recursos dos estados, municípios e Distrito Federal até 2026, isso valendo para o financiamento da educação brasileira, possibilitando que a cota federal do salário-educação não seja usada como fonte para a complementação da União ao Fundeb. Destaca-se a implementação como fundamento obrigatório do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), cuja premissa é a defesa de uma educação de qualidade e o controle social na busca da melhoria da gestão, da segurança jurídica, a fim de garantir a supressão das desigualdades regionais da educação, que também se tornou constitucional, representando, a nosso ver, um avanço da educação brasileira e da potência dos movimentos da sociedade civil organizada. Além disso, admitiu-se: a criação do Sistema Híbrido de distribuição dos recursos por meio do Valor Aluno Ano dos Fundos (VAAF) e Valor Aluno Ano Total (VAAT); a vinculação da MDE de

forma a contemplar a educação pública; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) como uma nova política de avaliação que supera as concepções de avaliação em larga escala; a destinação mínima de 70% dos recursos à remuneração dos profissionais da Educação Básica, de forma a valorizar todos os profissionais da educação (FINEDUCA, 2020; CAMPANHA..., 2020). A conquista/garantia desses direitos expressou uma significativa (ainda que parcial) vitória da sociedade civil organizada, contribuindo para que o novo Fundeb fosse aprovado por unanimidade no Senado Federal. No processo, no entanto, mais uma vez o financiamento da Educação Infantil foi palco de debates.

Após a aprovação da EC nº 108/2020 foi necessária a regulamentação do Fundeb permanente. Na Câmara dos Deputados foi apresentado o Projeto de Lei n. 4372/2020 (PL nº 4372/2020). No momento, ressurgiu a discussão do financiamento em que se alterava para toda a Educação Básica o cômputo de matrículas em “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público”. Essa questão foi amplamente combatida por movimentos sociais, que compreendiam o retrocesso da educação brasileira ao se permitir dinheiro público em âmbito privado. Toda a pressão social na Câmara dos Deputados fez o Congresso retroceder e rever essa questão. No Senado, por sua vez, retornou-se ao texto original apresentado à Câmara do Deputados. A ampliação da destinação de recursos a segmentos e modalidades da Educação Básica privada não foi aprovada, porém, manteve-se, entre outros, a inclusão da creche (zero a três anos de idade) e da pré-escola (quatro e cinco anos de idade) de instituições privadas conveniadas no Fundeb. Ou seja, o Congresso cedeu à pressão de grupos privatistas. O texto retornou à Câmara dos Deputados e, finalmente, foi aprovado sem qualquer modificação em relação ao texto do Senado, constituindo a Lei nº 14.113/2020 (BRASIL, 2020b). Como é possível concluir, o novo Fundeb (BRASIL, 2020b), apesar dos avanços importantes, ainda não favoreceu uma mudança de postura em relação à Educação Infantil. Verifica-se que, na questão das matrículas, permanece a concepção sobre uma “aceitável” relação pública com o âmbito privado na oferta de Educação Infantil em creches e para pré-escolas, até a universalização desta.

Essa realidade, portanto, evidencia o caráter contraditório e perverso com o qual a educação de crianças de zero até seis anos é tratada, em que, por meio dessa normalização, aproveita-se para torná-la moeda de troca e mercadoria. Ao mesmo tempo, destitui-se a responsabilidade do Estado pela oferta e expansão das matrículas e pela permanência das crianças em instituições com qualidade social, como se encontra determinado no artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), abrindo-se o campo para a implantação do uso de *vouchers* – como defende o Ministério da Educação do governo Bolsonaro – e para a política de conveniamento, possibilidade que já estava presente no antigo Fundeb (BRASIL, 2007). Desse prisma, mantém-se e se promove a expansão da creche via instituições conveniadas, conforme Lei do Fundeb permanente (BRASIL, 2020b) em seu artigo 43, que mantém repasse financeiro para instituições privadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. Essa possibilidade privatista relaciona-se diretamente com as políticas de Estado Mínimo, reduzindo o papel estatal e legitimando essa “cooperação” como algo inerente/natural a essa etapa educacional. Importa destacar que, historicamente, esse campo lutou contra as premissas assistencialistas que se imiscuem a uma política de repasse financeiro público para o âmbito privado.

No contexto histórico e educacional brasileiro, a relação público-privado articula-se a uma concepção assistencialista, não raramente mediada, no caso da educação de crianças de zero até seis anos, por instituições religiosas. Em vários casos a oferta se volta para os filhos da população de média e baixa renda, construindo-se no campo da Educação Infantil a ideia de que o setor privado é o mais propício e eficiente para gestão da instituição educacional, contrapondo-se, então, à expansão da educação pública com financiamento público para garantir a melhoria da qualidade. O que nos impressiona é perceber que esse desvio da finalidade com o qual o Fundeb foi criado só foi vigorosamente questionado, até mesmo por respeitáveis movimentos sociais e por algumas entidades acadêmico-científicas, quando a voracidade pelo dinheiro público se voltou para as outras etapas do ensino, isto é, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diferentes lideranças da oposição ao governo atual e entidades do campo educacional se mobilizaram contrários ao repasse de recursos do Fundo às instituições privadas destacando que isso afetaria diretamente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (GOMES, 2020), em uma nota de repúdio, destacou a questão do repasse de dinheiro público para instituições privadas conveniadas com o poder público no âmbito da educação profissional, Educação Infantil, educação especial e educação do campo. Note-se que a única etapa educacional que permite repasse direto é a Educação Infantil. Os outros repasses destacados se referem a modalidades que perpassam níveis e etapas da Educação Básica. Ou seja, percebe-se uma normalização de que a educação de crianças de zero até seis anos de idade pode ser ofertada indistintamente por instituições privadas, sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais ou filantrópicas).

Nessa lógica prevalece a falsa normatização de uma Educação Infantil como “dádiva” ou “favor” – atos que, de acordo com essa visão equivocada, poderiam ser manifestos por qualquer instituição, pública ou privada. Nessa ótica, sendo a criança pobre resguardada dos perigos que a cercam, a mãe podendo trabalhar enquanto seu/sua filho/a está “acolhido/a” e, ainda, aprendendo algo de “bom”, seria “melhor do que nada”. Trata-se, portanto, de uma falácia perigosa, de um risco às nossas lutas conjuntas. Então, se é verdade que a Educação Infantil não deve voltar-se só para seus próprios projetos, como se apenas isso importasse, independentemente dos princípios aos quais seus projetos se ligam, também não se pode suprimir a defesa igualitária de resguardar a verba pública que deve ser dirigida à Educação Infantil pública, assim como às outras etapas e modalidades educacionais.

Considerações finais: a práxis política emancipatória como utopia necessária

No processo de tramitação e aprovação do Fundeb permanente em 2020, é fundamental considerar o cenário que se desdobrou desde o golpe de 2016, em que se impôs aos movimentos sociais populares o mote da resistência e da construção de uma práxis política emancipatória. Vivenciam-se ataques constantes aos direitos humanos e de opressão e exploração contínua da classe trabalhadora, condição aprofundada e exposta ainda mais durante este momento de pandemia, em que a Covid-19 já fez (oficialmente) quase 700 mil vítimas, na sua maioria pessoas pobres e negras. De outro ponto, a riqueza e opulência de uma minoria se elevam a níveis quase incalculáveis, dinâmica pela qual se confirma a

perspectiva marxista de que o capital se constitui enquanto um produto coletivo que depende em seu movimento de diferentes sujeitos sociais, mas que é transformado em propriedade pessoal, ganhando, assim, um caráter de classe, mantido pela desigualdade e pela exclusão. O capital, portanto, não é uma propriedade comum e o capitalista implica tanto uma posição pessoal quanto uma posição na cadeia produtiva, como bem enunciou Marx (s.d.). Este é um dos pontos basilares do neoliberalismo: firmar a desigualdade por meio de práticas sociais intencionais e alienadoras. A Educação Infantil é posta nesse jogo de forças hegemônicas e contra-hegemônicas como mercadoria e como meio de consumo de mercadorias, também como fonte de controle da vida pública pelos grupos de capitalistas. Pelo que entendemos, a ausência e omissão do Estado no financiamento é uma estratégia utilizada nesse projeto neoliberal que orienta as políticas (ou falta delas) para a primeira etapa da Educação Básica. Além disso, percebe-se a estratificação de classes no seio da dinâmica educativa, sendo a Educação Infantil concebida preconceituosamente como “lugar” de menor poder político e que, portanto, pode se contentar nos acordos e negociações “possíveis” e perder as pretensas “oportunidades” no seio do capital.

Contraditoriamente, há um esforço em andamento de superação e podemos afirmar que o Fundeb Permanente é, sim, um passo importante, porém não é suficiente. No caso da Educação Infantil, não se trata de melhorar parte da sociedade, mas de criar uma nova. Superar a práxis política utilitária e constituir a práxis política emancipadora, que prescindirá de acordos que prejudicam as partes da sociedade e da educação historicamente marginalizadas, como é o caso da Educação Infantil. Essa é uma utopia necessária.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso et al. O Fundeb permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/G33VWr5XX7rpXRFJSCM9myP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. O Fundeb em uma perspectiva comparada com o financiamento da educação básica nos países da OCDE e do BRICS. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 28, p. 67-83, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13050/5/Artigo%20%20Nelson%20Cardoso%20Amaral%20-%202015.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARBOSA, Ivone G. Da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: o direito da criança é ser feliz. In: SILVA, Carlos C. LIMONTA, Sandra V. **Anos iniciais do Ensino Fundamental**: políticas, gestão, formação de professores e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 107-128.

BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma A. T. M. Infância, educação e trabalho: contradições no modo capitalista de viver. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói, UFF. **Anais [...]**. Niterói, UFF, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_23_4. Acesso em: 10 ago. 2021.

BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma A. T. M.; SOARES, Marcos A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.or.br>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BARBOSA, Ivone G.; SOARES, Marcos A. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, 20/12/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. 2006.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a.

BRASIL. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009b.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a LDB/96, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de abril de 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95 de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de dezembro de 2016.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Emenda constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre

Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020a.

BRASIL. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020b.

BRASIL. INEP. **Censo escolar 2020**. Resumo Técnico. Brasília-DF, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Fundeb 2020: vitória da escola pública e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Fundeb2020_Historico_2020_08_26_AtualizacaoCampanha_FINAL.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Política de vouchers para creche no “Auxílio Criança Cidadã”, do Novo Bolsa Família, viola o direito à educação e não deve ser aprovado**. Nota Técnica. São Paulo, 2021. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PautasPoliticas_Privatizacao_NotaTecnica_Voucher-MPAuxilioCriancaCidada_2021_08_18.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 96, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9S4RKvSySgXNcqXtTsmCwhx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

ENGELS, Friedrich. Dialética. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LENINE; MAO-TSÉ-TUNG. **Antologia sobre o materialismo histórico**. Lisboa: Assírio & Alvin, 1975. p. 35-80.

FARENZENA, Nalú. Fundeb: uma sinopse da trajetória e de incertas perspectivas. **Anped**, Rio de Janeiro, 10 mar. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/fundeb-uma-sinopse-da-trajetoria-e-deincertas-perspectivas-por-nalu-farenzena>. Acesso em: 5 set. 2021.

FINEDUCA. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. **Posicionamento Público**: Em defesa de novos recursos para complementação da União ao Fundeb. São Paulo, abril de 2020. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/04/20200409_Fineduca_Nota_MDE-e-Compl-Unia%CC%83o-Fundeb.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

FINEDUCA. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. **A Política de Educação Infantil no Brasil**: das garantias legais ao financiamento da oferta pública. São Paulo, 2021. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/sintese_live_relatorio_MIEIB_Campanha_Fineduca_CLADE_2021_06_10.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta M. G.; RIOLFI, Claudia R.; GARCIA, Maria de Fátima. **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: São Paulo, 2018.

GOMES, Luís Eduardo. Regulamentação do Fundeb: destinação de recursos para instituições privadas preocupa entidades. **CNTE**, Brasília, 01 dez. 2020. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/73603-regulamentacao-do-fundeb-destinacao-de-recursos-para-instituicoes-privadas-preocupa-entidades>. Acesso em: 02 fev. 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

LIMA, Maria C. B.; LIMA, Carmem L. de S.; FONTINELES, Isabel C. da S. A política de financiamento da educação infantil e a incidência dos movimentos sociais. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 17, abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/78940/43700>. Acesso em: 10 set. 2021.

MARX, Karl. Posfácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de O Capital, de 1872. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LENINE; MAO-TSÉ-TUNG. **Antologia sobre o materialismo histórico**. Lisboa: Assírio & Alvin, 1975. p. 7-22.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s./d. v. 1, 2.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Nota do Mieib em defesa da manutenção inquestionável da creche no Fundeb**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/12/POSICIONAMENTO-MIEIB-SOBRE-O-FUNDEB-VF-DEZ-2018.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

PINTO, José Marcelino de R.; ADRIÃO, Theresa. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007.

PINTO. José Marcelino. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://observatorioderemuneracaodocente.fe.usp.br/Em%20aberto%20o%20fundeb%20na%20perspectiva%20do%20custo%20qualidade.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

POULANTZAS, Nico. **Estado, poder e socialismo**. 4. ed. São Paulo: Graal editora, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVEIRA, Telma A. T M.; GALVÃO, Priscila. A relação público/privado na educação infantil: aspectos históricos e sociais. **Tecnia – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG**, Goiânia, v. 5, n. 2, 2020. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnica/article/view/835>. Acesso em: 04 jun. 2021.

Ivone Garcia Barbosa é doutora em Educação (FE/USP). Mestre em Educação (FE/UFG). Graduada em Psicologia (IUP). Pós-doutora em Estudos da Criança (CIEC/UMINHO). Professora Titular da Faculdade de Educação/UFG. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). Presidente do Fórum Goiano de Educação Infantil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-8485>

E-mail: ivonegbarbosa.ufg@gmail.com

Telma Aparecida Teles Martins Silveira é doutora em Educação (FE/UFG). Mestre em Educação Brasileira (UFG). Graduada em Pedagogia (UFG). Especialista em Psicopedagogia (PUC-GO). É professora do Instituto Federal de Goiás (IFG-Campus Goiânia-Oeste). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Goiás (IFG) e é integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1135-1087>

E-mail: teles.telma@gmail.com

Marcos Antônio Soares é doutor e mestre em Educação (FE/UFG). Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Federal de Goiás. Atua como professor Associado na Faculdade de Artes Visuais da UFG. Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Faculdade de Educação da UFG, cadastrado no diretório do CNPq.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0074-503X>

E-mail: marcossoares@ufg.br

Recebido em 05 de novembro de 2021

Aprovado em 03 de abril de 2022