



Educação Infantil, racismo estrutural e capitalismo

Early Childhood Education, structural racism and capitalism

Educación Infantil, racismo estructural y capitalismo

Débora Sabina da Silva Geraldo¹

 [0009-0000-7962-3144](https://orcid.org/0009-0000-7962-3144)

Roberto Leher²

 [0000-0002-5063-8753](https://orcid.org/0000-0002-5063-8753)

Resumo: Por meio do método histórico, o artigo focaliza o financiamento da educação infantil. Propugna relações indissolúveis entre capitalismo dependente, racismo estrutural e a desigualdade educacional das crianças negras. Realça como, ao longo da história, as crianças negras foram discriminadas pelo não reconhecimento de sua plena humanidade e suas relações com as políticas públicas. Ressalta movimentos em prol da educação pública e as conquistas da Constituição Federal de 1988. Reflete sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb) e ressalta obstáculos da austeridade. Conclui que as lutas sociais, entre as quais protagonizadas pelos movimentos negros, interpelaram as bases estruturais do capitalismo dependente e permitiram avanços no enfrentamento das desigualdades raciais e sociais, alterando o escopo da educação básica e estabelecendo diretrizes para o financiamento da educação infantil, entretanto, ainda persistem os desafios para assegurar o caráter público da oferta de educação infantil e a superação das desigualdades sociais e raciais.

Palavras-chave: Educação infantil. Financiamento. Fundeb. Raça. Classe.

Abstract: Using historical method, the article focuses on the financing of early childhood education. It proposes inextricable links between dependent capitalism, structural racism and educational inequality for black children. It highlights how, throughout history, black children have been discriminated against for not recognizing their full humanity and their relationships with public policies. It highlights movements in favor of public education, and the achievements of the 1988 Federal Constitution. Reflects on the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals (Fundeb) and highlights obstacles to austerity. It concludes that social struggles, including those led by black movements, challenged the structural bases of dependent capitalism and allowed advances in confronting racial and social inequalities, changing the scope of basic education and establishing guidelines for funding early childhood education. However, challenges still persist in ensuring the public nature of early childhood education provision and overcoming social and racial inequalities.

Keywords: Early childhood education. Funding. Fundeb. Race. Class.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II. *Lattes:* [0197022473327182](https://lattes.cnpq.br/0197022473327182) - *E-mail:* deborasab85@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. *Lattes:* [6873414697016839](https://lattes.cnpq.br/6873414697016839) - *E-mail:* leher.roberto@gmail.com.

Resumen: Utilizando el método histórico, el artículo se centra en la financiación de la educación de la primera infancia. Propone vínculos inextricables entre el capitalismo dependiente, el racismo estructural y la desigualdad educativa de los niños negros. Destaca cómo, a lo largo de la historia, los niños negros han sido discriminados por la falta de reconocimiento de su humanidad plena y de sus relaciones con las políticas públicas. Destaca los movimientos a favor de la educación pública, y los logros de la Constitución de 1988. Reflexiona sobre el Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y la Valorización de los Profesionales de la Educación (Fundeb) y destaca los obstáculos a la austeridad. Concluye que las luchas sociales, incluidas las lideradas por movimientos negros, desafiaron las bases estructurales del capitalismo dependiente y permitieron avances en el enfrentamiento de las desigualdades raciales y sociales, cambiando el alcance de la educación básica y estableciendo pautas para financiar la educación infantil. Sin embargo, aún persisten desafíos para garantizar el carácter público de la educación de la primera infancia y superar las desigualdades sociales y raciales.

Palabras-clave: Educación infantil. Financiación. Fundeb. Clase. Carrera.

Introdução

As opressões e as condições que comprometem o direito à educação básica das crianças negras no Brasil são interligadas às relações sociais materiais. As categorias raça e classe repercutem no financiamento da educação, nas formas de (des)financiamento e de institucionalização destinadas às crianças negras. Essa precariedade é parte de ações interconectadas que conformam as políticas sociais no capitalismo dependente. “Compreender o Estado, Direito e fundo público requer incidir sobre classes, racismo estrutural e capitalismo dependente” (Geraldo, 2025, p. 250).

Arautos da austeridade apregoam o discurso da racionalidade técnica em relação ao financiamento, entretanto, a complexidade exige um olhar minucioso. Nos marcos das relações entre capitalismo e racismo como forma de reprodução da ordem do capital, as crianças negras foram e são subjugadas por distintas formas de violência material e simbólica, portanto, os desafios para promover modificações são grandes, necessitando da ampliação gigantesca de investimentos financeiros. Como apontado por Coelho & Piana (2023, p. 310), “O negro sofre com a falta de acesso a diversas políticas, bens e serviços há muitos séculos na sociedade brasileira”. O fim da escravização não veio acompanhado de processos de efetiva mudança social, nem asseguraram direitos essenciais, mantendo os fundamentos do *apartheid* social que, ao longo do tempo, foi combatido pelas lutas sociais, entre as quais, dos movimentos negros.

Ao longo da história, intensas lutas foram travadas na sociedade civil e na sociedade política pelo fundo público. Esse foi emoldurado por arranjos legais comprometidos

hegemonicamente com os interesses das classes dominantes. Contemporaneamente, o fundo público tem sido destinado em grande parte aos setores burgueses que operam o mercado financeiro, o agronegócio, assim como sempre foi direcionado ao conjunto das classes dominantes por meio de imensas isenções tributárias, dentre outros caminhos.

As conquistas da seguridade social e da vinculação orçamentária para a educação na Constituição Federal de 1988 sofreram sucessivas depleções por meio de contingenciamentos e desvinculações de verbas. Estratagemas seguem obstaculizando a plena materialização de direitos. Outrora, crianças negras foram desumanizadas, escravizadas e estiveram por séculos fora da perspectiva dos direitos, hoje, muitas permanecem imersas em privações múltiplas – ainda que consideradas em documentos legais.

A educação infantil (EI) é um direito e, a responsabilidade prioritária para a oferta é dos municípios. A concepção de EI como parte do campo educacional, da educação básica e dever do Estado é recente, tendo como um grande marco a Constituição Federal de 1988, entretanto, as crianças negras – foco deste estudo - são as menos atendidas na primeira etapa da educação básica e as crianças mais pobres têm acesso inferior comparadas às crianças mais ricas (Fineduca, 2021). Cabe destacar que, a consideração da pobreza nos permite ter ideia das condições de vida, entretanto, pensar a classe social exige interpelar outras dimensões, ainda que a renda seja condição necessária para abordar questões da vida cotidiana e subjetividades. Consideramos que não se trata apenas de uma questão quantitativa no acesso à EI, pois muitas crianças ainda têm acesso a creches sem qualidade (Macêdo & Rodrigues, 2018). É necessário pensar sobre o modo pelo qual as políticas públicas se conectam às mazelas sociais e forjar mudanças.

A educação infantil está distante da universalização e de alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024). Um dos agravantes para a pequena cobertura das creches foi a lei 12.796 que demarcou a obrigatoriedade da pré-escola, impulsionando maiores investimentos para esse último segmento. O relatório de monitoramento das metas do PNE publicado em 2024, afirma que em 2022 houve o atendimento de apenas 37,3% das crianças com 0 a 3 anos. As desigualdades também estiveram em relação: às coberturas das regiões, com maiores ampliações na região sudeste e menores na região norte de 2013 a 2022; à maior cobertura nas áreas urbanas em 2022 sendo 40,3% em 2022 e 20,7% nas regiões rurais; ao atendimento maior de crianças brancas em 2022 chegando a 39,6%,

enquanto o acesso das negras foi 35,3%; à análise de renda com as maiores diferenças, atendendo a 28,2% dos 20% mais pobres e 53,6% dos 20% mais ricos em 2022. Em relação ao sexo, as diferenças no atendimento são de 0,5%. Dados referentes à pré-escola ressaltam a cobertura de 93,0% em 2022, deixando excluídas 425 mil crianças de 4 e 5 anos. A maior cobertura em 2022 foi na região nordeste com 94,6% e a menor na região norte com 85,2%. As crianças brancas foram mais atendidas (93,4%) que as negras (92,6%). No que tange à renda, em 2022, o acesso do quintil superior foi quase universalizado enquanto 89,4% dos mais pobres acessaram a pré-escola. Em relação ao sexo, meninos e meninas tiveram atendimento com mínimas diferenças.

Além do direito à educação, outros direitos fundamentais seguem negados. As crianças negras são a maior parcela das crianças: a) que vivem nas ruas ou se encontram em situação de acolhimento em instituições (Rizzini, Vale & Couto, 2020); b) com maior índice de mortalidade infantil (Rebouças *Et. al*, 2022); c) em situação de trabalho infantil (IBGE, 2022); d) que vivem em insegurança alimentar (Kac, 2021), e) hospitalizadas devido à desnutrição (Levy, 2022). Essas são algumas das expressões de classes na primeira infância das crianças negras e que demonstram imensos desafios para romper com desigualdades históricas e estruturais.

Com o materialismo histórico-dialético buscamos investigar o financiamento da educação infantil em conexão às particularidades de um país capitalista dependente (Fernandes, 1976) com práticas retroalimentadas pelo racismo estrutural (Almeida, 2021). Investigamos as conexões em torno da arrecadação tributária e do uso do fundo público, buscando compreender as particularidades da formação econômico-social brasileira refletindo sobre: a institucionalização da primeira infância e o direcionamento do fundo público; ideias sobre as infâncias e desumanização das crianças negras; disputas em torno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do arcabouço fiscal. Buscamos aportes teóricos que consubstanciam o exame da empiria coligida no estudo – censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censos Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), legislação das áreas econômica e educacional, estudos sobre a formação econômico-social brasileira, sobre a educação infantil e a respeito das desigualdades raciais.



As desigualdades históricas e sociais na vida das crianças negras

Analisar as relações racistas relacionadas ao capitalismo dependente é condição necessária para um estudo sistemático do financiamento da EI. É preciso retomar a noção de raça como constructo social a partir das profundas transformações sociais do século XVI, com a expansão da burguesia de países europeus através do capitalismo comercial que foi nutrindo a perspectiva eurocêntrica. Com o Iluminismo no século XVIII, as revoluções liberais e o desenvolvimento do capitalismo, a expansão econômica europeia ultramarina foi assentada na ideia de existência de povos atrasados e adiantados, primitivos e civilizados. Isso foi crucial para legitimar o colonialismo e, mais tarde, o imperialismo, com ações em prol da suposta civilidade. A desumanização de negros foi perversa. Produções científicas no século XIX conformaram o racismo dito científico (Almeida, 2021). Modificações de extrema relevância ocorreram com as contestações à ideia de raça no século XX. A genética concluiu que a espécie humana é polimórfica e, portanto, é impossível definir raças biológicas discretas. O viés antropológico ressaltou que não poderíamos fazer esta distinção em relação à natureza humana. Entretanto, em meio às contestações à ideia de raça como unidade biológica, a raça como categoria política segue crucial para enfrentar a persistência do racismo estruturando as relações sociais.

A formação social brasileira é indissociável da história da escravidão no Brasil, um longo período de três séculos de violência no qual se deu a expansão do capitalismo. Como verificado por Clóvis Moura (2020, p. 25), esse período também foi de resistências ao escravismo.

[...] onde quer que o trabalho escravo se estratificasse, surgia o quilombo ou mocambo de negros fugidos, oferecendo resistência, lutando, desgastando em diversos níveis as forças produtivas escravistas, quer pela sua ação militar, quer pelo rapto de escravos das fazendas, fato que constituía, do ponto de vista econômico, subtração compulsória das forças produtivas da classe senhorial.

No período da Colônia e do Império, tributos foram extraídos dos subalternos em proveito dos dominantes e dos interesses da Metrópole. “A política fiscal não tributava a nobreza e o clero e, graças aos cargos, pouco ou quase nada tributava a burguesia” (Chauí, 2004, p. 81). Desse modo, não havia grande distinção entre o que seria público e o que seria privado.

Nos períodos supracitados, as ideias sobre as crianças eram diferentes, dependendo da raça e classe. Crianças negras eram vistas como mercadorias, sofrendo com a escravidão e a visão desumanizante. Análises sobre a institucionalização das crianças demonstram que, as poucas crianças negras e pobres que ingressaram em instituições – como os internatos –, eram consideradas privadas culturalmente e estiveram envoltas nas perspectivas assistencialistas e compensatórias.

Para filhos da classe dominante, os Jesuítas foram aliados no processo educativo. Religiosos faziam distinções, focalizando o trabalho manual para pobres e o trabalho intelectual para a elite. Subsídios governamentais foram direcionados aos Jesuítas e às diversas instituições privadas. Com as reformas pombalinas em Portugal, especialmente nos anos de 1760, o monopólio da Companhia de Jesus foi enfraquecido, repercutindo no Brasil. Nesse contexto, ainda sem proibir o ensino religioso, houve o foco maior na laicidade. Após a “Independência” de 1822, governantes passaram a transferir verbas para a educação pública, investindo em instituições educativas e internatos sem vínculo religioso, assumindo as verbas para a educação.

Em 1824, a Constituição Política do Império excluiu negros escravizados dos direitos, destarte, muitos eram considerados não-cidadãos. Apenas os *ingênuos* ou *libertos* poderiam ser contemplados, enfrentando grandes empecilhos para vivenciar os direitos. A gratuidade da instrução primária, embora presente na mesma Constituição, não pôde se concretizar e generalizar em meio à falta de previsão dos recursos financeiros. Com a primeira lei para a instrução pública, em 15 de outubro de 1827, a gratuidade foi reafirmada, entretanto, permaneceu sem previsão de verbas.

A instrução primária não contemplava o que hoje consideramos ser a idade da educação infantil – essa etapa não fazia parte dos projetos de educação nacional –, entretanto, observar como foram as políticas para a instrução primária faz perceber diversos dilemas e contextualizar problemáticas cruciais que permeiam o acesso das crianças negras e pobres à educação infantil na contemporaneidade. D. Pedro II, com a Lei nº 16 de 1834, afirmou que as províncias do Brasil eram responsáveis pela instrução primária e os governos provinciais deveriam direcionar a instrução de crianças da classe popular com a educação profissional voltada para o trabalho simples. É importante reiterar que as ações estatais e as leis não tinham viés universalista. A possibilidade de acesso dos escravizados na instrução primária



só ocorreu décadas mais tarde, através do Decreto Leôncio de Carvalho em 1878. Com obstáculos, muitas crianças negras vivenciaram processos educativos alternativos, em resistência às exclusões.

Após a independência, a educação primária e a secundária seguiram descentralizadas e sem política que assegurasse um montante de recursos para as províncias e as municipalidades. Embora concentrasse o grosso dos tributos, o governo central era responsável apenas pela educação na Corte. No Império, os negros enfrentaram imensos desafios para ter uma vida digna. Em 1850, a lei nº 601 afirmou que as terras só poderiam ser compradas – excluindo até mesmo a possibilidade de doações –, dificultando o acesso dos que viveram séculos escravizados, com trabalho não pago. No mesmo período, colonos europeus acessaram terras por doações. Destarte, as políticas de terras em nosso país tiveram íntima relação aos preceitos racistas.

Em torno de 1830, com a ideia de Estado Nacional e o aumento das cidades, a classe dominante almejou controlar os “ameaçadores” e, uma das formas encontradas foi o investimento em instituições que afastavam as crianças do convívio social. No Império, muitas crianças ainda eram escravizadas. O acesso às instituições existentes foi para poucos. Subsídios governamentais eram direcionados para essas instituições e, muitas tinham como público os ditos “meninos desvalidos” e nascidos livres, por exemplo. Verbas públicas também foram direcionadas para instituições que atendiam as classes dominantes, neste caso, as crianças tinham sua infância valorizada e acessavam escolas com propósito educativo. No século XIX, com o crescimento da “classe média”, as instituições educativas passaram a ser procuradas pelo segmento emergente, pois acreditavam nesse caminho para elevar-se socialmente.

A abolição formal, através da assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, não veio com reformas sociais para assegurar a integração socioeconômica dos libertos, como uma reforma agrária ampla, reparações e indenizações econômicas. A República, iniciada no século XIX, também não veio com pautas universais e a pauta da escola pública universal, mantendo assim imensas desigualdades.

Durante o século XX, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil seguiu de forma dependente às nações hegemônicas, com nuances que marcam o período da Segunda Guerra Mundial, com substituição das importações, com a ampliação da burguesia industrial e dos

centros urbanos. Em meio ao capitalismo dependente (Fernandes, 1976), a hegemonia da burguesia brasileira teve um padrão compósito, não buscou uma real democracia, agiu para evitar revoluções dos trabalhadores e manter privilégios, fez com que as relações de dependência política e econômica do país permanecessem em relação à conjuntura internacional.

Com o Estado liberal atuando a favor da reprodução das relações sociais capitalistas, vivenciamos um falso universalismo, no qual a sociabilidade ocorreu com consensos e coerções. Os direitos sociais foram apregoados como se não houvesse distinções na oferta escolar, no acesso à saúde etc., entretanto, a análise histórica e social permite compreender os direitos como relações sociais que se modificam ao longo da história em meio às disputas entre as classes sociais nas quais sobressaem as questões raciais.

As disputas ampliadas no período republicano

Nos primeiros anos da República, as políticas públicas para a primeira infância tiveram grandes marcas: a descontinuidade; a perspectiva restrita de cidadania; as concepções sobre as infâncias de modo diferenciado de acordo com classe e raça; disputas entre a perspectiva educativa da EI e o viés assistencialista e compensatório; apropriação do fundo público pelo setor privado; poucos recursos.

A escola, vista pelo Estado com maior relevância, embarcou nas primeiras constituições republicanas em meio ao falso universalismo liberal. Negros e pobres não foram contemplados pelas políticas sociais de modo virtuoso, capazes de reduzir fortemente as desigualdades sociais e raciais abissais. A interdição do voto aos analfabetos ilustra a banalização das desigualdades.

Movimentos sociais almejavam a responsabilização do governo para atender as crianças pequenas no início do século XX. Neste contexto, as famílias eram responsabilizadas pelas condições de vida de seus filhos. Muitas crianças negras viviam em situação análoga à escravidão e em situações de vida precárias. Segundo Kramer (1987), no início da república, na colônia e no império, a institucionalização das crianças pequenas teve uma peculiaridade: atendimento majoritário nas instituições privadas. A educação infantil não era um direito, portanto, poucas instituições realizavam o atendimento e o discurso governamental justificava o descaso, alegando falta de verbas. poucas iniciativas de institucionalização foram

realizadas antes de 1930, com o foco maior no assistencialismo e higienismo. Os primeiros departamentos direcionados às crianças, eram através da parceria entre o setor público e o setor privado. Um exemplo foi a criação do Departamento da Criança no Brasil em 1919.

O *Manifesto dos Pioneiros* de 1932 (Azevedo *Et al.*, 1932), inspirado no movimento da Escola Nova, foi marcante e, de certo modo, anunciou uma nova agenda educacional no país. Defendia a educação para todos, a responsabilização do Estado, uma educação pública com qualidade, obrigatória e laica. Intensos debates foram feitos sobre a educação primária, pensando se deveria estar a cargo do Estado ou se este deveria investir no setor privado. Apesar de não ser um movimento que focalizava a educação infantil, exerceu grande influência nas lutas posteriores.

A chamada Revolução de 1930 que colocou Getúlio Vargas na presidência, se deu no contexto de ascensão do fascismo, especialmente na Itália e na Alemanha. Com marcas de autoritarismo e da eugenia, a Constituição de 1934 afirmou a busca pela educação eugênica (Brasil, 1934, Art. 138, b). Apesar disso, a mesma Constituição determinou o ensino primário integral obrigatório e gratuito e abordou o financiamento com percentual mínimo de impostos para a educação: “Art. 156. A União e os Municipios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (Brasil, 1934). A obrigatoriedade do ensino primário gratuito, lastreado por recursos vinculados, abriu um novo horizonte para a educação, embora sem focalizar as creches e pré-escolas.

A ditadura de Getúlio Vargas teve retrocesso nos percentuais para a educação, que estiveram ausentes na Constituição Federal de 1937. De 1930 até a Constituição de 1988, ocorreram: criações de órgãos para as crianças com viés assistencialista e educativo; investimentos públicos tanto nas instituições privadas quanto públicas. Disputas na sociedade civil e política foram intensas, tanto que, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, foi fruto de décadas de conflitos sobre centralização ou descentralização, sobre a laicidade da educação, sobre o envio de verbas públicas somente para as instituições públicas ou contemplando as privadas (em nome do subterfúgio da liberdade de ensino), dentre outros temas. Apesar das lutas em Defesa do Ensino Público, prevaleceu a força da coalizão burguesa com o setor privado confessional, expressa no Substitutivo Lacerda que fez prevalecer a descentralização e a possibilidade de investimento



público nas instituições privadas, obstando de modo contraditório a reforma liberal burguesa pretendida pelo projeto Clemente Mariani.

A LDB de 1961, no artigo 92 afirmou: “A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo” (Brasil, 1961). Entretanto, a ditadura empresarial-militar que vigorou de 1964 até 1985, foi coerente aos seus objetivos classistas, com graves retrocessos. A Constituição de 1967 retirou o percentual obrigatório de impostos para a educação, sem assegurar assim os recursos necessários para a educação que a ditadura apregoou ser importante.

O anseio da sociedade pela educação infantil se ampliou com a inserção maior das mulheres no mercado de trabalho. O Movimento de Luta por Creche foi forte na década de 1970, liderado por mães trabalhadoras que almejavam instituições com perspectivas de educação e cuidado para as crianças (Nunes *Et al*, 2011), entretanto, na mesma década os programas e ações governamentais tinham o viés compensatório. Durante a ditadura, as iniciativas para pré-escola ocorreram em meio aos debates sobre a responsabilidade do setor público e sobre a perspectiva assistencialista ou educativa. As instituições privadas subsidiadas se caracterizavam pelo caráter predominantemente assistencialista, já as públicas possuíam um caráter mais educacional.

No ambiente da guerra fria, nas décadas de 1960 e 1970, os organismos internacionais sob a liderança do Banco Mundial tiveram uma atuação mais forte na educação brasileira, dirigindo crescentemente as prioridades da Unesco (Leher, 1999). Iniciativas nos programas do Banco Mundial influenciaram a perspectiva assistencialista adotada pelo governo federal para a pré-escola (Rosemberg, 2003), todavia, profissionais de diversos estados, municípios e movimentos sociais resistiram. Nos decênios de 1970 e 1980, a pré-escola seguiu para poucos e, a maior parte das ofertas estava em instituições privadas.

Com o ascenso das lutas sociais e a crise da ditadura empresarial-militar, na década de 1980 sobressaíram as lutas pelas creches e pré-escolas na perspectiva universal. O Ministério da Educação incluiu a pré-escola nos projetos prioritários de educação nas periferias e abarcou a pré-escola na concepção de educação básica (Rosemberg, 1992). Apesar de algumas conquistas, os projetos governamentais permaneceram com a perspectiva compensatória. Muitas instituições privadas conveniadas receberam verbas para creches



informais e o governo recebeu empréstimos do Banco Mundial para esses investimentos (Rosemberg, 1992). A perspectiva adotada estava associada à ideologia de reduzir a pobreza objetivando reforçar a governabilidade (Leher, 1999).

Em meio às contestações e ao pacto pelo alto que possibilitou o fim da ditadura empresarial-militar e a redemocratização parcial do país, movimentos sociais lograram conquistas relevantes para as crianças pequenas na Constituição Federal de 1988: crianças como seres de direitos; EI como direito de todas as crianças; EI como parte do sistema de educação. A LDB de 1996 também foi um marco, reafirmando preceitos da Constituição de 1988, entretanto,

Apesar das conquistas, dilemas estruturais permanecem em nosso país. A lógica do financiamento público com poucos recursos e do envio de verbas para o setor privado, tem mantido as desigualdades e privilégios. As crianças negras e pobres são as que mais sofrem com as múltiplas violações dos direitos, enquanto grande parte do fundo público tem sido apropriado pela classe dominante (Geraldo, 2023, p. 187).

Antes da Constituição de 1988 incorporar as percepções de movimentos sociais e, em particular, a agenda do Fórum Nacional em Defesa da Educação pública (FNDEP) na constituinte e “os pleitos dos movimentos negros” (Vaz, 2023, p. 25), balizando a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da LDB, predominavam políticas assistencialistas e compensatórias para a Educação Infantil. O Código de Menores de 1979, por exemplo, permite perceber como políticas estatais anteriores tratavam muitas crianças e adolescentes e sua institucionalização, pois incidia sobre os ditos *menores* em situação irregular que, em sua grande maioria, eram negros e pobres, sendo tratados pelo Estado sob lógica de vigilância e controles coercitivos. O ECA representou imensas conquistas no que tange aos direitos das crianças e dos adolescentes. Ao incidirmos sobre as especificidades das crianças negras e pobres, os avanços legais possuem extrema relevância. Com o ECA, Lei número 8.069 de 13 de julho de 1990, no que tange ao tratamento às crianças e adolescentes considerados infratores, indicam-se medidas socioeducativas e apenas em última instância a internação.

O infrator somente pode perder o direito à liberdade mediante o ‘devido processo legal’ (artigo 110). Com este dispositivo, o ECA pretende suprimir a arbitrariedade na penalização por parte do poder judicial que atravessou o século sob a condescendência dos códigos de menores anteriores. O código de 1979 chegava a levantar suspeitas de antemão sobre jovens pobres, maltrapilhos, negros ou migrantes que vagavam pelas cidades, tidos como ‘menores’ e vivendo em ‘situação irregular’. Com o ECA desaparecerá a prisão arbitrária, contudo, transforma-se o infrator em réu a ser julgado em pequenos tribunais chamados Varas Especiais da



Infância e Juventude. Faz de um futuro cidadão um cidadão que responde por seus atos (Passeti, 2018, p. 370).

Ainda que tenham ocorrido as referidas mudanças, permaneceu o desafio com práticas jurídicas que continuaram priorizando intenações em sentenças, com práticas encarceradoras. Cabe destacar que, na década de 1990, dentre os diversos dilemas, muitas crianças e adolescentes viviam em condições precarizadas e trabalhavam. “Em 1995, o Brasil tinha aproximadamente oito milhões de crianças e adolescentes de cinco a 17 anos trabalhando. Muitos começavam cedo na luta pela sobrevivência: são 522 mil crianças de cinco a nove anos trabalhando [...]” (Rizzini, 2018, p. 380). Esses fatores são relevantes por considerarmos que na sociedade desigual, não são todas as crianças que acessam os direitos e podem viver sua infância.

A Constituição de 1988 instituiu um novo ordenamento jurídico afirmando a proteção integral de todas as crianças e adolescentes, demarcando seus direitos e responsabilidades e abrangendo as políticas sociais como forma de assegurá-las. A corresponsabilidade pela proteção das crianças ficou a cargo da família, da sociedade e dos Estados. O artigo 208 materializou o direito à educação, tornando-a como um direito público subjetivo e afirmando como um dever inalienável do Estado. Estabeleceu que a educação básica deveria ser gratuita e obrigatória, rompendo com a possibilidade de cobranças financeiras para haver o acesso às instituições escolares públicas. Anteriormente, a educação pública não era plenamente gratuita, pois havia cobranças de taxas diretas e indiretas, restringindo assim o acesso. A educação infantil foi reconhecida como direito da criança e dever do Estado, mas seu reconhecimento enquanto primeira etapa da educação básica se deu com a LDB/96.

A Constituição de 1988, o ECA de 1990 e a LDB de 1996 se complementam, ao mesmo tempo em que rompem com políticas e práticas assistencialistas e discriminatórias. Com eles, as crianças foram percebidas como cidadãs e seres de direitos desde o nascimento, que devem desenvolver-se de forma plena. Além disso, formou-se um arcabouço jurídico essencial para orientar as políticas públicas e fortalecer mecanismos para haver a proteção integral de todas as crianças e adolescentes.

Os documentos supracitados foram construídos através de intensos embates. Leher (2010) permite compreender dilemas cruciais vividos no Brasil durante as décadas de 1980 e 1990 e relações com o campo educacional. Movimentos sociais que lutaram contra a ditadura almejavam construir uma nova sociedade, com concordâncias e discordâncias nas



proposições. Na década de 1980, a perspectiva crítica almejava mudar o modo pelo qual a educação brasileira era organizada, pois havia pouco investimento da União na educação básica e o foco na municipalização e estadualização, impactando no financiamento. Em meio ao dualismo escolar que satisfazia demandas do capital no país capitalista dependente, a perspectiva crítica afirmava a necessidade de construção da escola unitária, do sistema nacional de educação e da responsabilização do Estado para garantir a educação de todos como um direito. Esses preceitos foram cruciais para lutas empreendidas por entidades e educadores na sociedade civil e política, almejando fortalecer a luta pela educação pública.

Após o fim da ditadura, houve em 1986 a construção do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública com entidades acadêmicas de extrema relevância no contexto brasileiro e diversos atores e movimentos sociais. Este foi um grande marco para as lutas empreendidas, em especial para a construção da nova Constituição Federal. Apesar das intensas lutas travadas, setores dominantes foram hegemônicos na denominada transição democrática, portanto, as contradições permearam também a construção da Carta Magna. No que tange à educação, conquistas estiveram presentes na Constituição Federal de 1988, como a afirmação do dever do Estado para garantir a educação para todos enquanto um direito, a gratuidade e a elaboração do Plano Nacional de Educação.

No entanto, os avanços da Constituição de 1988 foram crescentemente obstaculizados pelas políticas de ajuste estrutural que se acentuaram no governo Collor (1990-1992) e, particularmente, após o Plano Real que incorporou anseios do Consenso de Washington (1989). O “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” introduziu em 1995 a ressignificação do público, por meio da ideologia do público não estatal - tema de imensa importância para a educação infantil. Ademais, toda política do período se deu no sentido de reduzir os gastos sociais para ampliar o pagamento do serviço das dívidas interna e externa, como a Lei de Responsabilidade Fiscal que atingiu especialmente os municípios, assim como a desvinculação de receitas obrigatórias da União.

A construção da LDB, concluída em 1996, desenvolveu-se quando se reconfigurava o papel do Estado através da reforma do governo Fernando Henrique Cardoso (1995). O Fórum Nacional em defesa da escola pública dedicou-se ao projeto de LDB em 1988 que balizou o Substitutivo Jorge Hage, através de conciliações e que passou por modificações no projeto original. Esse projeto em tramitação na câmara favorecia a educação pública, gratuita,



universal, laica e com qualidade socialmente referenciada. Entretanto, o projeto de LDB do governo FHC, negociado no bojo do projeto de Darcy Ribeiro, era mais coerente com as perspectivas neoliberais da Reforma do Estado, e, em virtude do apoio do bloco no poder, foi aprovado com ampla maioria no final de 1996.

O acesso à educação infantil com qualidade por todas as crianças ainda é um desafio, embora tenhamos avanços inegáveis na cobertura e no caráter da EI, fruto de conquistas dos movimentos sociais. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 não lograram assegurar o uso da verba pública exclusivamente para instituições públicas, persistindo um traço de longa duração: a possibilidade de repasses do fundo público para instituições que se declarassem sem fins lucrativos, situação que deforma a oferta de EI como uma dimensão da educação básica pública. Em diversos municípios a maior parte da oferta de EI se dá em unidades conveniadas, comprometendo o desenvolvimento da EI pública. Com efeito, conforme o Censo Escolar de 2023, existem 4,1 milhões de crianças em creches, 76,7 mil creches, das quais 12,1% em creches públicas, 67% em creches privadas e cerca de 20% conveniadas e, ainda, 5,3 milhões na pré-escola, sendo 22% na rede privada. Por compreender a necessidade urgente de ampliação das disputas pelo fundo público, adentraremos a seguir na discussão sobre os fundos contábeis e o arcabouço fiscal.

Os fundos contábeis e o arcabouço fiscal em evidência

Os recursos do Estado não se restringem apenas ao orçamento, pois também estão vinculados às verbas das empresas públicas e outras instituições do governo (Brettas, 2020). Contemporaneamente, a análise do orçamento votado no Congresso requer a discriminação das despesas primárias e as financeiras. O orçamento destinado à educação é uma fração das despesas primárias. A vinculação constitucional incide apenas sobre os impostos, não abrangendo as contribuições. Uma vez votado o orçamento, inexistente a garantia de que os recursos provisionados para a educação serão efetivamente aplicados, pois pode haver contingenciamentos que alteram radicalmente o montante dos recursos votados no parlamento, como temos visto nos últimos anos.

Ao refletirmos sobre o financiamento da educação infantil, destacamos os fundos contábeis: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da



Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Esses assumiram um lugar estruturante da política nacional de financiamento da educação básica.

Em 1996, o Fundef foi instituído como o primeiro fundo de natureza contábil para o ensino fundamental. O Presidente Fernando Henrique Cardoso representava as frações burguesas sob a direção dos operadores financeiros e em relação ao Banco Mundial. O Fundef não incluiu a Educação Infantil, demonstrando a falta de prioridade nas políticas públicas de financiamento de uma etapa que já era direito de todas as crianças.

Com o Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), as discussões sobre o Fundef intensificaram. Em 2005, o Poder Executivo Federal propôs a criação do Fundeb sem considerar as creches. Com a hegemonia da pequena política na sociedade neoliberal, a existência de contrarreformas, o transformismo e o fortalecimento de organizações sociais privatistas, as disputas foram difíceis. Movimentos sociais se mobilizaram para a construção do Fundeb, como, por exemplo, o movimento Fraldas Pintadas que se conectou à Campanha Nacional pelo Direito à Educação e ao “Fundeb pra Valer”, construindo pareceres técnicos, fazendo manifestações, pressionando parlamentares e se expressando nos meios de comunicação de massa. A aprovação do primeiro Fundeb com a Emenda Constitucional nº 53/2006 contemplou a educação infantil, entretanto, as instituições privadas sem fins lucrativos em convênio também estavam presentes no documento. Isso possibilitou o investimento nas instituições privadas para que acumulassem capital com o fundo público e afastou a capacidade de ampliação da oferta na esfera pública. Apesar dos contrapontos, a inclusão da educação infantil trouxe implicações para: a perspectiva educativa; a ampliação das verbas; a expansão do atendimento; valorização dos professores; o avanço da EI com qualidade socialmente referenciada.

Com a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) o Fundeb permaneceu com as perspectivas supracitadas. A entrada de Michel Temer (2016-2018) ampliou as atuações na perspectiva neoliberal - como a Emenda Constitucional nº 95/2016 que reduziu os investimentos nas políticas sociais durante vinte anos - e ameaçou o regime democrático. Com a previsão de término do primeiro Fundeb para 2020, movimentos sociais afirmaram a necessidade do Fundeb na forma de política permanente para instituições públicas, incluindo as creches e pré-escolas, a importância de ampliar as verbas, dentre outras reivindicações.



Com Temer, setores privatistas também se organizaram para disputar as verbas do Fundeb e para a criação de *vouchers*.

O governo de Jair M. Bolsonaro (2019-2022) teve enfrentamentos da esquerda, de movimentos sociais da classe trabalhadora, mas também ocorreram conflitos entre as frações da classe dominante. Bolsonaro inspirava-se no fascismo e estava imerso na guerra cultural, com medidas governamentais que, segundo Leher (2023), foram extremamente prejudiciais para os negros e povos originários.

Apesar das dificuldades, a aprovação da Emenda Constitucional nº 108 de 27 de agosto de 2020 e a regulamentação pela Lei nº 14.113 de 2020 trouxeram conquistas significativas. Em meio às contradições, o campo educacional logrou o Fundeb de natureza permanente, conquistou maior participação da União e uma nova forma de redistribuir as verbas, considerou o Custo Aluno-Qualidade, o Custo Aluno-Qualidade Inicial e o Simulador de Custo-Aluno Qualidade.

Um problema persistiu no novo Fundeb: o uso do fundo público nas instituições privadas voltadas para a educação infantil. Essa forma de privatização tem enfraquecido a educação pública e vem impulsionando a criação de políticas ampliadoras de convênios com a prefeitura. Informações sobre as matrículas de 2008 a 2019 demonstram que houve um crescimento de 108% das matrículas nas creches das instituições privadas com convênio e sem convênio com o setor público (Fineduca, 2021). A pré-escola, nos mesmos anos supracitados, teve as matrículas das instituições conveniadas aumentadas em 51% (Fineduca, 2021). Precisamos ter atenção também à qualidade da oferta nestes tipos de instituições e em relação às improbidades administrativas com desvios de verbas, conforme pontuam Montano, Peroni & Fernandes (2021). Consideramos que as crianças da classe trabalhadora precisam acessar o direito à EI com qualidade socialmente referendada e, as instituições públicas são primordiais nesse processo.

Em 2021, a nota técnica elaborada pela Fineduca sinalizou a permanência das dificuldades para atingirmos as metas do PNE, devido aos recursos insuficientes. A luta pelo Fundeb não se resume à regulamentação por lei e sua natureza permanente, pois ele permanece em risco, como poderemos ver a seguir na discussão sobre o Regime Fiscal Sustentável.

Em 2023, com a aprovação da proposta do arcabouço fiscal na Câmara, entidades da sociedade civil teceram críticas, pois as travas para a ampliação dos gastos primários – 70% do crescimento da receita e um limite de 2,5% ao ano -, colidiram com a vinculação das verbas educacionais que cresceram a uma taxa de 100% das receitas. Desse modo, o crescimento dos gastos vinculados (educação e saúde) passa a estrangular outras rubricas, como seguridade, assistência, reforma agrária e ciência e tecnologia. O Substitutivo ao Projeto de Lei Complementar nº 93 de 2023, diferente do primeiro texto elaborado, acrescentou o Fundeb.

A Lei Complementar Nº 200 de 30 de agosto de 2023, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026) e com assinatura do Fernando Haddad (Ministro da Fazenda; integrante do Partido dos Trabalhadores) e Simone Nassar Tebet (Ministra do Planejamento e Orçamento; integrante do partido Movimento Democrático Brasileiro), que trata do “Novo arcabouço fiscal”, permaneceu com o favorecimento das despesas financeiras em detrimento das despesas primárias que ficaram submetidas aos limites apontados (70% do crescimento das receitas com teto de 2,5%).

O arcabouço fiscal é propagado em conexão ao discurso de austeridade, constituindo as estratégias de frações da classe dominante para apropriarem-se do fundo público. No campo educacional, criaram imensos entraves à aplicação de 10% do PIB para a educação, por exemplo.

A sua inviabilização resulta da investida de setores burgueses organizados na sociedade civil, especialmente os que atuam nos negócios do ‘capital comércio de dinheiro’ (Marx, 2017). A posição dessas frações no bloco no poder (Poulantzas, 1981) e nos nichos estatais nos quais as decisões econômicas e orçamentárias são tomadas tem permitido a conversão de seus propósitos hostis aos direitos sociais em políticas de Estado (Leher & Sardinha, 2024, p. 2).

A contemplação dos gastos sociais na Constituição Federal de 1988 foi uma grande conquista da classe trabalhadora, envolvendo a educação como um dever do Estado e direito de todos, entretanto, o bloco no poder tem criado imensos empecilhos, afetando os direitos sociais sobretudo dos negros, que são a maior parcela da população em situação de privações múltiplas.

Cada vez mais, as conquistas presentes na Constituição de 1988 estão ameaçadas. As contrarreformas ocorrem em governos autoritários e nos governos com discursos progressistas. As disputas aguçadas em torno da Lei Complementar nº 200/2023 não

impediram a Proposta de Emenda à Constituição nº 45/2024, assinada por Fernando Haddad. Apresentada em 3 de dezembro de 2024, afirmou no artigo X, inciso XIV, o envio de até 20% da Complementação da União para investir em matrículas da educação básica pública de tempo integral (Brasil, 2024). Com isso, o objetivo meritório de ampliar o horário integral não se dá por meio de novos aportes de recursos, mas da retirada de uma fração dos já insuficientes recursos do Fundeb. A criação de subvinculações no Fundeb contraria o atual PNE. Movimentos sociais a favor dos trabalhadores foram contrários à essa mudança, pois promove prejuízos à educação enquanto o governo “[...] deixa totalmente fora do debate e sem nenhum limite os mais de 40% do orçamento destinados aos juros e amortizações da chamada ‘dívida pública’, que deveria ser auditada, com participação da sociedade” (Auditoria Cidadã, 2024).

Apesar das resistências, a Proposta de Emenda à Constituição nº 45/2024 foi aprovada na câmara dos deputados e encaminhada ao Senado. Com emenda do relator, o deputado Moses Rodrigues (União – Ceará), as seguintes modificações foram realizadas: 10% do complemento da União pelo Fundeb poderá ser usado para as matrículas em tempo integral; com princípio para 2026, poderão ser usados do Fundeb a partir de 4% do valor para criações de matrículas em tempo integral até que as metas do PNE sejam alcançadas. O Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) fez um destaque a fim de retirar o envio dos 10%, entretanto, este destaque foi rejeitado. Encaminhada no mesmo dia ao Senado, a PEC nº 45 foi aprovada em 19 de dezembro de 2024.

As reflexões supracitadas nos permitem compreender que, a disputa de hegemonia pela classe trabalhadora por seu projeto de sociedade deverá contemplar a questão do fundo público. O Estado não é neutro e, as reflexões sobre o financiamento da educação infantil devem considerar as marcas estruturais da sociedade desigual. A ideologia da democracia liberal, reconfigurada pela austeridade, tem ocultado privilégios de classes que, em meio às contradições, interferem no acesso e ausência das políticas públicas e dos direitos, prejudicando gravemente as crianças negras.

Considerações Finais

A redução das diferenças de classes e raciais e a ampliação do acesso aos direitos sociais, somente serão plenamente atendidos com a substantiva ampliação das verbas e a luta



por uma sociedade antirracista e anticapitalista. Romper com a colonialidade no país requer políticas públicas reparatórias intersetoriais.

Fortalecer as instituições públicas de modo duradouro é um grande objetivo político. Os avanços relativos na EI devem compor um escopo de políticas educacionais e de direitos sociais que estarão em disputa nos próximos anos. Na educação, precisaremos de grande movimentação em relação ao PNE, à universalização da EI, aos 10% do PIB exclusivamente para a educação pública e a busca por um pacto federativo com o sistema nacional de educação. Nossos anseios para o campo educacional precisam ser conectados à busca pela melhoria da vida das crianças, com acesso: à saúde; ao saneamento básico; à moradia; à vivência da infância; à uma vida digna em todas as dimensões. Isso requer forjar uma nova sociedade. As ideias sobre o financiamento são formuladas na sociedade civil em estreito trânsito com a sociedade política, por isso, existem projetos de educação pública e de sociedade distintos e conflitantes.

Ao longo da história, muitas crianças negras foram impossibilitadas de acessar políticas públicas ou acessaram políticas precárias, com poucos recursos. A realidade da privação múltipla dos direitos também se faz presente. Portanto, pensar o Fundeb, o financiamento da educação infantil como um todo, o acesso à educação infantil com qualidade socialmente referendada e o rompimento com a reprodução da ausência de direitos para as crianças negras nas diversas esferas, requer o enfrentamento de forma intersetorial e com projetos claros de sociedade a favor dos trabalhadores, para que possam viver bem.

A busca pela igualdade requer a união da classe trabalhadora para romper com a austeridade - matriz do neoliberalismo que usurpa direitos humanos. Austeridade essa que é uma das plataformas da reprodução das relações capitalistas e racistas, portanto, torna-se fundamental a disputa pelo fundo público.

Referências

Almeida, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

Auditoria Cidadã da Dívida. PEC do pacote de cortes ataca a educação e outras áreas para atender os rentistas da dívida pública. **Auditoria Cidadã** [online], 2024. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br>. Acesso em: abr. 2025.

Azevedo, Fernando de; Peixoto, Afranio; Doria, Antônio de Sampaio; Teixeira, Anísio Spinola; Filho, Manuel Bergstrom Lourenço; Pinto, Roquette; Pessôa, João Guedes da Frota;

Filho, Julio de Mesquita; Briquet, Raul; Casasanta, Mario; Carvalho, Carlos Delgado de; Júnior, Antônio Ferreira de Almeida; Fontenelle, José Pereira; Barros, Roldão Lopes; Silveira, Noemy Marques; Lima, Hermes; Vivacqua, Attilio; Filho, Francisco Venancio; Maranhão, Paulo; Meirelles, Cecília; Mendonça, Edgar Sussekind de; Alberto, Armanda Alvaro; Rezende, Garcia de; Cunha, Nobrega da; Lemme, Paschoal; Gomes, Raul. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Brasileira Est. Pedagógica**, v. 65, n. 150, p. 407-425, 1984. Disponível em: <https://download.inep.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes a bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Emenda Constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020**: Altera dispositivos da Constituição Federal para dispor sobre o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**: Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Constituição política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 1824. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brazil. Rio de Janeiro: Palacio do Rio de Janeiro, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Decreto nº 6. 884 de 20 de abril de 1878.** Dispõe sobre matéria educacional. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996:** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834:** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Lei Complementar nº 200 de 30 de agosto de 2023:** Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico. Brasília: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil.. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Lei de 15 de outubro de 1827:** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Proposta de Emenda à Constituição nº 45 de 3 de dezembro de 2024 (do Poder Executivo).** Proposição sujeita à apreciação do Plenário. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Comissões Permanentes - DECOM, 2024. Disponível: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Lei nº 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. Brasília: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Lei nº 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). Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Resumo Técnico do Censo Escolar 2023.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2014. Disponível em: <https://download.inep.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.



Brasil. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850:** Dispõe sobre terras devolutas do Império. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brasil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961:** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: abr. 2025.

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, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Brettas, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

Chauí, Marilena. **Brasil:** mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

Coelho, Miriam & Piana; Maria Cristina. A política de ações afirmativas e os desafios para acesso e permanência no ensino superior. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem - TEL**, v. 14, n. 2, p. 307 -324, 2023.

Fernandes, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Fineduca. A política de Educação Infantil no Brasil: das garantias legais ao financiamento do atendimento público. **Fineduca [online]**, 2021. Disponível em: <https://fineduca.org.br/>. Acesso em: abr. 2025.

Geraldo, Débora Sabina da Silva. Capitalismo e racismo no Brasil: dilemas no Estado, direito e fundo público. **Temporalis**, n. 49, p. 237 – 254, 2025.

Geraldo, Débora Sabina da Silva. **O financiamento da educação infantil e dilemas estruturais do Brasil:** classe, raça e capitalismo dependente. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** Brasília: IBGE Informativo, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

Kac, Gilberto (Org.). **Características sociodemográficas:** aspectos demográficos, socioeconômicos e de insegurança alimentar 2 (ERNANI 2019). Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

Kramer, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1987.



Leher, Roberto (Org). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

Leher, Roberto. 25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: Guimarães, Cátia (Org.). **Trabalho, educação e saúde**: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 29-72.

Leher, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

Leher, Roberto & Sardinha, Rafaela. Vinculação constitucional de verbas para a educação pública, depleção do fundo público e austeridade. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. 1-22, 2024.

Levy, Isabel. **Em 2021, o número de hospitalizações de bebês menores de um ano por desnutrição foi o maior dos últimos 13 anos**. Rio de Janeiro: Fiocruz [online], 2022. Disponível em: <https://fiocruz.br>. Acesso em: abr. 2025.

Macêdo, Lenilda Cordeiro de & Rodrigues, Alan Ferreira. A política de educação infantil em municípios paraibanos. In: **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva – II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

Montano, Monique Robain.; Peroni, Vera Maria Vidal & Fernandes, Maria Dilnéia Espíndola. O Processo de Privatização da Educação Infantil no Âmbito do Fundeb. Fineduca: **Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 28, 2021.

Moura, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

Nunes, Maria Fernanda Rezende; Corsino, Patrícia. & Didonet, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

Passeti, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: Priore, Mary. **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 347-375.

Rebouças, Poliana; Goes, Emanuelle; Pescarini, Julia; Ramos, Dandara; Ichihara, Maria Yury; Sena, Samila; Veiga, Rafael; Rodrigues, Laura; Barreto, Maurício & Paixão, Enny. Ethnoracial inequalities and child mortality in Brazil: a nationwide longitudinal study of 19 million newborn babies. **The Lancet** [online], 2022. Disponível em: <https://www.thelancet.com>. Acesso em: abr. 2025.

Rizzini, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: Priore, Mary. **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. Acesso em: abr. 2025.



Rizzini, Irene; Vale, Juliana Batistuta. & Couto, Renata Mena Brasil do. **Perfil amostral de crianças e adolescentes em situação de rua e acolhimento institucional no Brasil**. Rio de Janeiro: CIESPI, 2020.

Rosemberg, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 82, p. 21-30, 1992.

Rosemberg, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1, p. 117-194, 2003.

Vaz, Livia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

Submetido em: 15 de outubro de 2025

Avaliado em: 17 de dezembro de 2025

Aceito em: 20 de janeiro de 2026