

---

# TENDÊNCIAS E FATOS NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL

*Solange Jobim e Souza*

Da Fundação Mobral

Trabalho apresentado no I Encontro Estadual de Educação Pré-Escolar – OMEP de 2 a 6 de julho de 1984 – Aracaju/Sergipe

---

## RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as diversas legislações e diretrizes políticas que surgiram em relação à educação pré-escolar no Brasil, nas duas últimas décadas. Com base em dados estatísticos mais recentes confrontamos o discurso oficial com as formas de sua viabilização. Embora o discurso oficial em relação à necessidade do atendimento seja claro e enfático, as formas de sua viabilização continuam modestas.

A partir da análise aqui desenvolvida enfatiza-se a busca de alternativas de atendimento que respondam às necessidades internas do país. Isto só será possível na medida que se ampliem os canais de participação da sociedade civil. Finalmente, assinalamos a necessidade de se formular uma política educacional baseada fundamentalmente em informações sobre as características da criança brasileira e não em pesquisas realizadas em países onde o contexto social é bastante diferente do contexto social brasileiro.

---

## SUMMARY

This article aims to analyse the Brazilian educational legislation and governmental planning to provide early childhood education during the last two decades. Based on recent statistical data we have compared the governmental planning with the real opportunity to attend the children by the available preschool programs. Although there has been some political concern about the necessity to provide preschool attendance for the under sevens, it can be concluded that governmental planning has so far been quite modest.

This paper intends to point out that the implementation of early childhood educational in Brazilian context represents a challenge. There is no doubt that the attempts to face this challenge has to be found through the enhancement of participation by the civil society. It was also emphasized that our educational policy must be mainly based on valuable information about the characteristics and settings of Brazilian children's lives.

Política educacional diz respeito a objetivos. Isto significa que as políticas oficiais definem objetivos a serem atingidos por um programa de governo. Entretanto, nem sempre os objetivos firmados através das políticas educacionais se constituem efetivamente em ações concretas. Para identificar os reais objetivos pretendidos pela política educacional temos que compreendê-los inseridos no quadro da política global do país. Sabemos que a política educacional tem uma função e que esta é determinada por outras instâncias, principalmente a político-econômica.

É dentro desta perspectiva que nos indagamos: O que têm significado, em termos de ações concretas, as diversas legislações e diretrizes políticas que surgiram, em relação a educação pré-escolar, nas duas últimas décadas? Que tipo de atendimento vem sendo proposto para a nossa realidade e por quê?

É a partir dessas questões que vamos esboçar uma análise da evolução do atendimento ao pré-escolar no Brasil, confrontando o discurso oficial com as formas concretas de sua viabilização.

A política da educação no Brasil deriva de uma complexidade de fatores políticos, sociais e econômicos que extrapolam, muitas vezes, os interesses nacionais, no que diz respeito às reais demandas no âmbito da educação. Concretamente, hoje, no Brasil, vivemos um momento que não deixa dúvidas sobre esta questão. Cada vez mais, os interesses nacionais são influenciados por pressões e interesses externos, ou seja, pela complexidade do relacionamento internacional, que nem sempre vem ao encontro das necessidades do país.

Não pretendemos aqui, detalhar essas relações macropolíticas. Entretanto, não podemos deixar de mencioná-las na medida em que elas existem, enquanto uma força real, que interfere na configuração da política educacional do país e, conseqüentemente, na proposta de educação pré-escolar adotada para nossa realidade. Dentre as múltiplas influências externas podemos mencionar a definição das prioridades do governo na alocação dos recursos financeiros e a própria produção do conhecimento intelectual que irá fundamentar as ações educativas.

A questão da urgência em se estabelecer uma política que defina o atendimento da criança de 0 a 6 anos fica evidente quando analisamos a situação da infância no Brasil. Esta apresenta um quadro diante do qual não há lugar para a insensibilidade, causando mesmo uma certa perplexidade.

Dos 23 milhões de crianças com menos de 7 anos, 13 milhões são provenientes de famílias que recebem até 2 salários mínimos, resultando em um índice de desnutrição dos mais altos na América Latina: 53% das crianças dessa faixa etária sofrem de desnutrição, que varia do 1º para 2º e 3º graus. Soma-se a isto o fato de que morrem anualmente 315 mil crianças antes de completar um ano. Os motivos de tal índice de mortalidade infantil são, obviamente, encontrados nas precárias condições de vida a que essas famílias de baixa renda estão submetidas (Proposta para atendimento de crianças carentes de 0 a 6 anos de idade, 1983).

Essa situação da infância, que não é uma peculiaridade exclusivamente nossa, demonstra uma crise de mo-

ralidade no mundo atual. Por que temos sido incapazes de propor estratégias de ação eficazes para o problema em questão? Se não é por falta de competência tecnológica, que interesses pressionam uma política social plena de discursos e recomendações, mas vazia de ações verdadeiramente eficazes?

O papel dos órgãos internacionais na definição das políticas de assistência à infância nos países subdesenvolvidos é um vasto campo de estudo e pesquisa ainda bem pouco explorado (Kramer, 1982).

Entretanto, alguns ensaios sobre essa questão começam a surgir (Abrantes, 1984) e, a partir dessa linha de análise, indagamos de que maneira as recomendações dos organismos internacionais têm influenciado a política da educação pré-escolar, que começa a se esboçar no Brasil.

Durante os anos 40/50, desenvolvem-se os trabalhos cuja tônica é a assistência social, sob a orientação do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). São trabalhos de cunho emergencial que se concretizam, inicialmente, através de campanhas de distribuição de leite em pó. Posteriormente, evoluem para outras formas de assistência, apoiando programas de saúde, nutrição e bem-estar social (Abrantes, 1984 e Kramer, 1982).

Nas últimas décadas o trabalho que, como já foi dito, vinha sendo assistencial, evolui para um atendimento que inclui uma preocupação educacional.

Assim sendo, a UNESCO, através do UNICEF, começa a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países. Recomenda-se, então, a busca de novas alternativas para atender aos menores de 7 anos, uma vez que os países subdesenvolvidos não dispõem dos recursos financeiros necessários para um atendimento à infância dentro dos padrões idealmente concebidos. Essas recomendações visavam a: 1) diminuir os custos para atender a um maior número de crianças e 2) envolver a família e a comunidade no trabalho sistemático com o pré-escolar, com o objetivo de melhorar as condições de vida da criança e da família (D'Antola, 1983).

Essas soluções de emergência, apontadas pelos organismos internacionais, começam a ganhar expressividade no Brasil. A primeira experiência envolvendo os pais e a comunidade se inicia em 1972, com o CEAPE (Centro de Educação e Alimentação do Pré-Escolar), em São Paulo. A esta se seguem outras experiências deste tipo, que se desenvolvem por todo o país, dando origem ao PLANEDI (Plano de Educação Infantil), ao PROAPE (Programa de Atendimento ao Pré-Escolar) e, a partir de 1981, a uma expressiva contribuição do MOBREAL nessa área, por determinação do MEC.

O que podemos constatar no desenvolvimento desses programas é que não há uma unidade de orientação pedagógica. Cada programa desenvolve seu trabalho de acordo com tendências e prioridades distintas. Observa-se, assim, a variação dos critérios que definem os seguintes aspectos: 1) número de crianças por unidade pré-escolar; 2) carga horária de atendimento; 3) perfil do monitor; 4) número de adultos por unidade pré-escolar; 5) o tipo de acompanhamento/supervisão; 6) carga horária e conteúdos de capacitação dos recursos humanos e 7) material pedagógico necessário.

A característica comum desses programas é a mo-

bilização de recursos humanos e materiais da própria população, objetivando a combinação de distribuição de alimentos com atividades de cunho educacional.

Para dar respaldo a essas ações, desencadeadas a partir das recomendações dos organismos internacionais, surge um período caracterizado por uma forte preocupação em legitimar a educação pré-escolar, através de um tratamento político-administrativo adequado às suas novas dimensões. Assim, a partir de 74/75, o pré-escolar começa a receber uma atenção especial dentro do nosso sistema educacional, o que pode ser comprovado pelos diversos pareceres do Conselho Federal de Educação nesse biênio (Legislação e norma de educação pré-escolar, 1979) e a criação, em 75, da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), ligada ao MEC.

A criação da COEPRE se consolida a partir da tentativa de encontrar uma solução para o impasse político criado, por um lado, pelo discurso oficial que aponta a pré-escola como uma necessidade que precisa de medidas urgentes, e por outro, pelas verbas insuficientes destinadas à educação (Legislação e norma de educação pré-escolar, 1979 e Campos, 1981).

Fica, assim, caracterizado que as propostas de educação pré-escolar devem adotar métodos que garantam atender um grande número de crianças, a um baixo custo. De fato, os diversos documentos oficiais que surgem a partir de 75 reforçam esse tipo de atuação configurando, deste modo, as diretrizes políticas e as linhas de ação metodológicas da educação pré-escolar no país (Programa Nacional de educação pré-escolar, 1981; Legislação e norma da educação pré-escolar, 1979; Educação pré-escolar: programa nacional, 1982 e Ferrari, 1982).

Ao analisarmos esses documentos constatamos que o dado concreto em torno do qual se desenvolveu todo o esforço político e intelectual em relação a pré-escola é o dos altos índices de repetência e evasão observados nas primeiras séries do 1º grau. De um modo geral, observa-se no discurso oficial uma preocupação inegável com a situação insustentável em que se encontra a infância brasileira.

No entanto, essa preocupação bastante realista se reveste, em alguns momentos, de uma visão ingênua do papel e das funções da educação pré-escolar, que é então concebida como redentora de todos os males sociais, capaz até de resolver problemas que escapam ao seu âmbito de atuação (Programa Nacional de educação pré-escolar, 1982; Abramovay e Kramer, 1984).

O que pode-se perceber ainda, nesses documentos é que os verdadeiros motivos do fracasso escolar são deslocados injustamente para a criança, tornando-a responsável por uma incompetência que não está nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social (Ferrari, 1982; Kramer, 1982; Abramovay e Kramer, 1984).

Fica evidente que é a partir dos argumentos da "privação cultural" e do seu antídoto — chamado "educação compensatória" — que a proposta oficial define suas linhas de ação teórico-metodológicas. Não vamos nos deter em uma análise detalhada sobre as consequências da transposição dos fundamentos da educação compensatória do país que lhe deu origem (EUA) para o Brasil. Este tema encontra-se bem explorado em outros autores (Campos, 1981; Ferrari, 1982 e Kramer, 1982).

Contudo, gostaríamos de assinalar que no caso da educação compensatória, os formuladores da política da educação pré-escolar demonstraram desconhecer as críticas e pesquisas já realizadas sobre essa abordagem por diversos autores, inclusive pesquisadores do próprio país que lhe deu origem. Já no final dos anos 60, a educação compensatória era considerada uma proposta educativa fracassada. Entretanto, curiosamente nos anos 70, aparece no Brasil como solução inovadora para nossos problemas sócio-educacionais. Com que intenções importamos a produção intelectual na área de educação sem uma devida avaliação de sua adequação à nossa realidade? Se nossos recursos são tão exíguos nesse campo, não deveríamos ser mais responsáveis na sua utilização?

Passamos nesse momento para nossa questão inicial, ou seja: o que tem sido efetivamente realizado em relação à pré-escola, com base nas diversas legislações e diretrizes políticas que surgem a partir de 1975?

Baseando-nos nas informações contidas na Sinopse Estatística da Educação Pré-Escolar 79/80 elaboramos algumas tabelas para que possamos analisar se o objetivo político de dar prioridade de atendimento às populações de baixa renda estaria sendo cumprido pelos diversos programas desenvolvidos pelo governo.

Em 1975, somente 3,51% da população em idade pré-escolar recebia algum tipo de atendimento. Deste percentual, 45% eram matrículas em instituições particulares. Isto significa que esse atendimento, além de favorecer uma parcela mínima da população, estava concentrado em benefício das classes mais favorecidas, uma vez que 68% da população brasileira é constituída de famílias de baixa renda. Soma-se a isto o fato de não haver dados que comprovem que a rede pública atende prioritariamente as crianças mais carentes.

Em 1980, o percentual de crianças atendidas de 0 a 6 anos se eleva para 6%. Contudo, a concentração de matrículas em instituições particulares aumenta ligeiramente de 45% para 46% (Tabela 1)\*. Assim sendo, a progressão do atendimento durante estes 5 anos, além de ter ocorrido muito lentamente, apresentou uma tendência em privilegiar exatamente as classes mais favorecidas.

Ainda em 1975, percebemos uma relação estreita entre o desenvolvimento de cada uma das regiões e seus respectivos índices de atendimento ao pré-escolar. Neste caso, as regiões mais desenvolvidas (Sudeste, Sul e Centro-Oeste) apresentam índices mais altos de atendimento do que as menos desenvolvidas (Norte, Nordeste) como mostra a Tabela 2 (Ferrari e Gaspary, 1980).

De 75 para 80, constatamos que a região Sudeste continua apresentando um índice sensivelmente superior às demais, enquanto que a região Norte continua tendo o mais baixo índice de atendimento. Há de se ressaltar um relativo aumento nas demais regiões, que tendem a uma equiparação em torno dos 4%.

Finalmente, quando comparamos o atendimento particular com o público em cada região, constatamos que o setor público, em 1980, continua apresentando menores índices de atendimento, exatamente nas regiões menos desenvolvidas (ver Tabela 3).

Ao estendermos essa análise para as zonas rural e

\* Ver Tabelas no final.

urbana, verificamos que apenas 3% das crianças são da zona rural, enquanto que 97% do atendimento encontra-se concentrado na zona urbana (Sinopse estatística da educação pré-escolar, 1979/80). Esta situação praticamente não se altera nos anos seguintes (Ver Tabela 4).

Estes dados demonstram que o objetivo político de dar prioridade de atendimento pré-escolar às populações de baixa renda, se constitui, pelo menos até 1982, numa meta ainda não atingida, ficando os discursos oficiais enfraquecidos frente a essa realidade numérica.

Embora ainda não dispondo de informações oficiais sobre a progressão do atendimento em 83/84, acreditamos que estatísticas mais significativas serão veiculadas proximamente.

De acordo com as informações da Tabela 5 podemos observar uma expressiva contribuição do MORAL a partir de 81, atendendo, em 84, por volta de 7% do total de crianças de 4 a 6 anos, percentual este maior do que aquele referente ao total de crianças atendidas de 0 a 6 anos em 1980.

Para concluir, observamos que o aumento do atendimento de 1975 para 1982 vem ocorrendo tão lentamente que, a continuar neste ritmo, a pré-escola permanecerá por muito tempo um privilégio para poucos. Embora lamentável, essa situação é inteiramente compatível com a formação social brasileira no seu todo, onde predomina uma estrutura global de desigualdade em todos os planos: econômico, social, cultural, educacional, sanitário, etc.

Portanto, o problema da educação pré-escolar não é específico, mas se inscreve dentro de uma situação de marginalização de grandes setores da população, ocasionada pela estratificação social e pela má distribuição de bens e serviços. A solução estrutural para este problema, não estaria tão somente em uma atuação emergencial sobre os efeitos da desigualdade — pois estas se constituem em caráter meramente paliativo —, mas sim num repensar do modelo político-econômico que vem sendo adotado até o momento.

Passamos agora à análise de uma outra orientação presente nos documentos oficiais. Esta se refere à necessidade de se incentivar a participação e o envolvimento da comunidade, possibilitando, além da troca de experiências, a adequação da ação educativa à realidade e à cultura de cada comunidade (Programa Nacional de educação pré-escolar, 1981 e Educação pré-escolar: programa nacional, 1982).

Perguntamos: De que maneira tem-se concretizado a operacionalização das propostas de participação da comunidade no trabalho com o pré-escolar? Pesquisas e avaliações sistematizadas sobre essa questão ainda são poucas, mas alguns trabalhos começam a surgir. (Abrantes, 1984 e Campos, 1984).

Esses trabalhos apontam para dois aspectos relevantes: 1) A população tem sido chamada, com freqüência, a participar mais da execução da proposta, do que de sua elaboração. Esta, por sua vez, tem ficado a cargo das instituições que desenvolvem os diversos programas e 2) Na medida em que as famílias são chamadas a realizar tarefas basicamente rotineiras, começa a surgir uma resistência em cooperar no trabalho. Isto porque, a participação ganha uma conotação de utilização de força de trabalho gratuito ou semigratuito.

Ao que tudo indica a participação tem-se restringido a colaboração na execução dos projetos e, algumas vezes, a consulta. Na medida em que os objetivos explícitos nas propostas oficiais não são estes, por que isto acontece? Que podemos propor para diminuir a defasagem entre o discurso e a prática?

Comunidade e participação são palavras bastante usadas nos documentos oficiais. Entretanto, esses conceitos são tratados de forma superficial e ingênua, na medida em que não incluem os interesses antagônicos presentes nas relações sociais de qualquer comunidade. Embora aponte para a necessidade da melhoria das condições de vida das famílias de baixa renda, não mostra que é exatamente no confronto das contradições dos interesses de classe que pode-se chegar a uma transformação social.

A verdadeira participação deve incluir a incorporação dos pais no processo de discussão e análise de sua própria condição de vida. Participação inclui ter consciência dos fatores políticos, econômicos e sociais que interferem na realidade de vida das famílias e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança. Numa sociedade democrática, as verdadeiras alternativas devem resultar de uma participação consciente e organizada das classes interessadas, na busca de caminhos que permitam enfrentar seus problemas. Não basta falarmos de participação, mas devemos principalmente reconhecer os canais de participação criados pela própria sociedade civil.

O que podemos observar é que as propostas de educação pré-escolar ainda estão em busca do caminho de um verdadeiro entrosamento com as comunidades. Se acreditamos que a ação pedagógica da pré-escola deve estar voltada para os interesses e necessidades das classes populares, então esta deve ser construída num verdadeiro contexto de diálogo com aqueles que dela se beneficiam (Souza, 1984).

## CONCLUSÃO

O que podemos perceber pela análise aqui desenvolvida é que o discurso político em relação à necessidade do atendimento da criança de 0 a 6 anos é claro e enfático. Entretanto, as formas de sua viabilização continuam ambíguas, na medida em que os recursos destinados a esse atendimento são bastante exíguos.

A questão "não há verbas" deve ser substituída por "não há verbas para determinadas necessidades sociais", uma vez que o setor educacional não parece se incluir entre as prioridades básicas da política global.

É lamentável que os próprios educadores se utilizem dos argumentos da falta de recursos, em lugar de reivindicarem um compromisso maior com uma política educacional que não se isente de estabelecer critérios mínimos para garantir a qualidade da pré-escola que oferece. Ao se expandir os programas de educação pré-escolar, a preocupação com a qualidade do atendimento oferecido deve ser constante, se se pretende que essa pré-escola tenha um efeito democratizador.

Embora os efeitos do discurso oficial ainda sejam limitados em termos de ações concretas, podemos pelo menos dizer que ele está abrindo um espaço até então inexistente — o debate para a busca de alternativas, para a fixação de uma legislação que venha a assegurar o direito do acesso a uma pré-escola que esteja voltada para os

interesses e necessidades das classes populares.

Mesmo que superficial e ambíguo em alguns momentos, o discurso oficial estabelece um compromisso de atendimento. Desta maneira, o poder se compromete com as idéias que defende. Além disso, na medida em que as classes populares começam a ter acesso a um serviço que antes lhes era totalmente sonhado, começam a se conscientizar da necessidade de reivindicarem cada vez mais um direito que pertence a elas.

Finalizando, gostaríamos de ressaltar que somente a partir da valorização da nossa própria produção in-

lectual é que poderemos conseguir elaborar propostas educativas que respondam às necessidades internas do nosso país.

Quando reconhecermos e dermos voz ao saber científico produzido em nosso país, e ainda atentarmos para a importância da participação efetiva das classes populares na busca de soluções para os problemas que lhes dizem respeito estaremos, então, encontrando um caminho para planejar nossas ações educativas a partir dos verdadeiros problemas da nossa sociedade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. R. O pré e a parábola da pobreza. *Cadernos CEDES*, Cortez, (9) 1984.
- ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S. O Rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos CEDES*, Cortez, (9) 1984.
- BRASIL. Leis, decretos etc. *Ordenação em texto único das leis de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa*. Brasília, Conselho Federal de Educação, INEP, 1983. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Indicação nº 8/79: O ingresso no ensino de 1º grau; Parecer nº 792/80. *Documenta*, Brasília, (236) jul. 1980.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação pré-escolar: programa nacional*. Brasília, 1982. 22 p.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Geral. Comissão e Coordenação Geral. *Programa nacional de educação pré-escolar*. Brasília, 1981. 17p.
- \_\_\_\_\_. *Legislação e norma da educação pré-escolar*. Brasília, 1979. 107 p.
- \_\_\_\_\_. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Sinopse estatística da educação pré-escolar - 1979/80*. Brasília, s.d. 16p.
- \_\_\_\_\_. *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980-1985*. Brasília, 1980, 50 p.
- BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Assistência Social. *Propostas para atendimento a crianças carentes de 0 a 6 anos de idade*. 2.ed. Brasília, MPAS/SPR, 1983. 115 p.
- BRANDÃO, Z.; ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. *Cad. Pesq.*, São Paulo (39): 43-5, nov. 1981.
- CAMPOS, M. M. et alii. Profissionais de creche. *Cadernos CEDES*, Cortez, (9): 39-66, 1984.
- \_\_\_\_\_. A creche e a pré-escola. *Cad. Pesq.*, São Paulo, (39): 35-42, nov. 1981.
- D'ANTOLA, A. Novas alternativas para o atendimento do pré-escolar: a participação de mães na pré-escola. São Paulo, Pioneira, 1983. p. 1-9.
- FÁVERO, O. Política educacional brasileira: a competência, o poder e as limitações do Ministério da Educação e Cultura. *Forum educacional*. Rio de Janeiro, FGV, 5 (2): 29-38, abr./jun. 1981.
- FERRARI, A. R. Pré-escolar para salvar a escola? *Educação & Sociedade*. Rio de Janeiro, Cortez, Autores Associados, 4 (12): 30-7, set. 1982.
- FERRARI, A. e GASPARY, L.B.V. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. *Educação & Sociedade*. Rio de Janeiro, Cortez, Autores Associados, 2 (5): 62-79, jan. 1980.
- FONSECA, J. P. Pré-escola oficial: a busca de caminhos. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 8 (1): 17-26, jan./jun. 1982.
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- SOUZA, S. J. Pré-Escola: em busca de suas funções. *Cad. Pesq.*, São Paulo, (48) 74-6, fev. 1984.

Ano	População (0 – 6 anos)	Público	Particular	Total	%		
					Total	Públ.	Part.
1975		302.484	248.628	551.112	3,51	54,89	45,11
1980	22.593.300	714.807	617.490	1.332.297	5,90	53,65	46,35
1981*	23.135.539	829.651	690.409	1.520.060	6,57	54,58	45,42
1982**	23.690.792	1.097.734	769.134	1.866.868	7,90	58,80	41,20

Nota:

\*, \*\* – Os dados referentes aos anos de 1981, 1982 foram fornecidos pelo Serviço de Processamento de Dados do MEC –  
Sinopse Estatística da Educação Pré-Escolar/1982.

– A população de 0 – 6 anos nos anos de 1981, 1982 foi estimada a partir de projeção considerando um índice de crescimento de 2,4%

**TABELA 2**  
**ÍNDICE DE ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR**  
**POR REGIÃO – ANO 1974/75**  
(população de 2 – 6 anos)

Regiões	% Atendimento pré-escolar
Norte	1,48
Nordeste	1,89
Sudeste	5,69
Sul	2,72
Centro-Oeste	3,64

(Ferrari e Gaspari. Educação e Sociedade. 2(5) jan. 1980).

**TABELA 3**  
**ANÁLISE DA PROGRESSÃO DO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, POR REGIÃO – ANO 1980**

Região	População (0 – 6 anos)	Atendimento público	Atendimento privado	Total	% *		
					Total	Publ.	Priv.
Norte	1.319.400	22.425	29.500	51.925	3,94	44,18	56,81
Nordeste	7.773.900	142.592	179.410	322.002	4,14	44,28	55,72
Sudeste	8.486.800	440.231	285.818	726.049	8,56	60,63	39,37
Sul	3.350.400	66.952	83.848	150.800	4,50	44,40	55,60
Centro-Oeste	1.662.800	42.607	38.917	81.521	4,90	52,27	47,73
Brasil	22.593.300	714.807	617.490	1.332.297	5,90	53,65	46,35

\* – Total de atendimento na população

– Percentual atendido pelo setor privado e público em relação ao atendimento total.

(Sinopse Estatística de Educação Básica 1979/1980 – MEC – Secretaria de Informática).

**TABELA 4**  
**ATENDIMENTO RURAL EM RELAÇÃO AO TOTAL**

	1981	1982
Brasil	1.520.060	1.866.868
Rural	45.284	82.971
Percentual de atendimento rural	2,97%	4,44%

*Fonte: Sinótese Estatística da Educação Pré-Escolar – 1981/1982  
Serviço de Processamento de Dados – MEC.*

**TABELA 5**  
**PROGRESSÃO DO ATENDIMENTO DO MOBRAL A CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS NO PAÍS**

	1981	1982	1983*	1984**
Nº de Unidades	6.030	17.259	22.319	25.909
Nº de crianças	165.150	468.628	598.734	671.248
População de 4 a 6 anos	9.271.915	9.365.108	9.462.501	9.572.501
Índice de atendimento	1,78%	5,0%	6,33%	7,01%

\* até novembro de 1983

\*\* meta prevista para 1984.

*Fonte: MOBRAL/DEPLA – Mapa de Posição de Conveniamento*

