

Infância, educação e desigualdade no Brasil

Patrícia Maria Uchôa Simões *

Juceli Bengert Lima**

Resumo. O texto discute as estatísticas oficiais referentes ao atendimento na Educação Infantil no Brasil, a partir da perspectiva que considera a infância como categoria estrutural necessária para a compreensão da dinâmica social e a criança como sujeito e protagonista na construção de seu próprio processo de desenvolvimento. A análise mostra a evolução do atendimento no que diz respeito ao aumento da oferta e do acesso, ainda permanecendo graves desigualdades quando considerado a comparação do atendimento nas creches e pré-escolas, zona rural e urbana e renda familiar. Quanto à qualidade do atendimento, a situação ainda é bastante insatisfatória, especialmente, quando se trata das instituições públicas que atendem às crianças de classes sociais menos favorecidas.

Palavras-chave: infância; educação; desigualdade

NIÑEZ, EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD EN BRASIL

Resumen. El documento analiza el servicio de estadísticas oficiales en la educación de la primera infancia en Brasil, desde la perspectiva de considerar la infancia categoría estructural necesaria para la comprensión de la dinámica social y el niño como sujeto y protagonista en la construcción de su propio proceso de desarrollo. El análisis muestra la evolución de la atención en materia de aumento de la oferta y el acceso, las desigualdades siguen siendo grave cuando se considera la comparación de la atención en centros de día y centros preescolares, zona rural y urbana y el ingreso familiar. En cuanto a la calidad de la atención, la situación sigue siendo muy satisfactoria, especialmente cuando se trata de instituciones públicas que atienden a niños de entornos desfavorecidos.

Palabras clave: infancia; educación; desigualdad

CHILDHOOD, EDUCATION AND INEQUALITY IN BRAZIL

Abstract: The paper discusses the official statistics service in Early Childhood Education in Brazil, from the perspective of childhood as necessary structural category for understanding social dynamics and child as a subject and protagonist in the construction of their own development process.

* Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGEI

** Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj. Pesquisadora – Coordenação Geral de Estudos Educacionais – CGEE

The analysis shows the evolution of access. However, it remains serious inequalities when considering the comparison between day-care centers and preschools, rural and urban area and family income. The situation is still quite unsatisfactory about the quality of care, especially in public institutions for children from poorer social classes.

Keywords: *childhood, education, inequality*

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é trazer a discussão das estatísticas oficiais referentes ao atendimento na Educação Infantil no Brasil, a partir da perspectiva dos novos estudos sociais da infância, campo disciplinar emergente que tem a denominação de Sociologia da Infância.

Para tanto, propomos essa discussão em três momentos: primeiramente, serão apresentadas as concepções de infância e criança, de acordo com a perspectiva teórica de análise; em seguida, o texto trará uma análise dos marcos históricos recentes que definem as políticas de Educação Infantil no Brasil e, por fim, serão apresentados dados oficiais relativos a essa etapa do ensino que irão nos remeter às concepções já discutidas, então, propondo uma reflexão.

46

2. OS NOVOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Sociologia da Infância surgiu e vem se desenvolvendo a partir da compreensão da criança como sujeito de direitos e da infância enquanto construção social. Dessa forma, questiona as narrativas tradicionais da criança e da infância definidas na modernidade e reconstruídas na contemporaneidade. Esse campo de estudos não se constitui em uma matriz teórica única, mas seus estudiosos compartilham o mesmo objetivo de, ao abordar o ator excluído - as crianças pequenas - dar visibilidade à infância em suas pesquisas.

Assim, como afirma Marchi (2009):

Os chamados novos estudos sociais da infância propõem a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase “natural e universal” da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta (p. 228)

Nessa nova condição, a infância é analisada enquanto necessária categoria estrutural para a compreensão da dinâmica social e a criança é considerada sujeito e protagonista na construção de seu próprio processo de desenvolvimento e identificação (Belloni, 2009; Corsaro, 2003; 2009; 2011; Mayall, 2013; Qvortrup, 2010; Prout, 2005; Sarmiento, 2004; 2005; 2008; Wyness, 2012).

No Brasil, essa área vem se consolidando a partir da década de 80 com a constituição de grupos de pesquisa que partem dessa perspectiva, a realização de eventos científicos e a publicação significativa de livros e artigos, que focalizam as especificidades da nossa cultura e dos nossos contextos históricos para compreender a infância na organização social brasileira. Esses estudos, considerando a complexidade das relações sociais, culturais e regionais, evidenciam as diferentes formas de discriminação presentes em nossa sociedade de classe, gênero, raça ou de região sofridas pelas crianças (Abramowicz & Oliveira, 2010; Faria & Finco, 2011; Müller & Nascimento; 2014; Quinteiro, 2003).

Essa perspectiva da análise da condição das crianças questiona a noção “adultocêntrica” de infância, compreendendo-a como uma visão embutida do autoritarismo do adulto e trazendo para os estudos acadêmicos em geral e para as ciências sociais em especial, para a sociedade em geral e para os formuladores e implementadores das políticas de atendimento à infância em especial, a infância enquanto categoria social construída historicamente como um novo paradigma que possibilita a desconstrução desse conceito marcado pela visão ocidental, colonizada e adultocêntrica.

Observa-se, assim, uma convergência entre as perspectivas pós-colonial e a Sociologia da Infância, ao anunciarem a colonialidade subjetiva que mantêm os sujeitos-crianças numa relação de poder que oprime e exclui nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e políticos, negando suas culturas e identidades e, assim, tornando-as invisíveis.

(...) defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnosiológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um ator social portador da novidade que é inerente a sua pertença à geração que lhe dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (Sarmiento, 2004, p. 11).

O intuito dessa nova agenda de pesquisa é repensar essas relações de poder e propor novas formas de construção do conhecimento que deem visibilidade à infância. Assim, num compromisso de caráter político, busca-se

a conscientização acerca das práticas que subalternizam as crianças, num processo de descolonização, dando ênfase na formação da identidade e do protagonismo da criança enquanto sujeito.

Descolonizar é produzir uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentralizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital. (Abramowicz & Rodrigues, 2014, P. 462)

Sendo assim, na mesma direção dos estudos pós-coloniais, a Sociologia da Infância apresenta-se em contraposição ao discurso colonial, que manteve as relações de poder na pós-modernidade através das desigualdades, da negação do outro diferente tratado como sujeito periférico. Entende-se, pois, que a criança, particularmente a criança pequena, ainda se mantém nessa posição periférica.

Como reflexo desse debate, vem se desenvolvendo uma perspectiva de investigação na área da educação de crianças pequenas que enfatizam a criança como um ser competente e adaptado às exigências de cada fase de sua vida e que evidenciam a participação ativa das crianças em suas relações com os adultos, inclusive a capacidade das crianças de construir estratégias de resistência e transgressão das regras estabelecidas pelos adultos e de constituir outras regras a partir das relações construídas em suas rotinas infantis (Abramowicz, 2011; Almeida, 2009; Campos, 2008; Corsaro, 2003; 2009; 2011; Faria & Finco, 2011; Müller & Nascimento, 2014; Nascimento, 2011; Sarmiento, 2004; 2005; 2008).

É com essa preocupação e localizando-se nesse quadro teórico de concepção de infância que passamos então, para o segundo momento dessa exposição apresentando alguns dos marcos históricos recentes que definem o atendimento público às crianças pequenas no âmbito da educação no nosso país.

3. MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A partir da década de 80, a expansão da luta pela cidadania promovida pelos movimentos de diferentes setores sociais, a intensificação do processo de urbanização e as mudanças nas organizações e nas estruturas familiares impulsionaram a expansão do atendimento à primeira infância pelo setor público. Aliada a esses fatores, a preocupação com a formação

do cidadão vinculada à importância dada às experiências infantis gerou demandas por parte da sociedade civil por uma educação institucionalizada voltada para as crianças de zero a seis anos.

O aumento do número de estudos acadêmicos nas áreas da Sociologia, Antropologia, Psicologia e Educação apontaram para as possibilidades de intervenção educacional para essa faixa etária que promovam o desenvolvimento da criança e a diminuição das desigualdades sociais. Numa perspectiva de busca da consolidação da democracia e justiça social, esse conhecimento provocou uma grande necessidade de repensar as práticas de ensino e de cuidado, no sentido de construir um conhecimento científico que explicasse as especificidades que o atendimento educacional a essa faixa etária deve ter.

No Brasil, os estudos sobre o atendimento educacional a crianças pequenas, em instituições de Educação Infantil, vêm construindo uma boa base de informações e análises sobre as políticas, o financiamento, as práticas pedagógicas, a gestão educacional, o currículo, enfim, muitos e importantes aspectos da área (Barreto, 2003; Campos, 2008; Kramer, Toledo & Barros, 2014; Nunes, Corsino & Kramer, 2013; Rosemberg, 2013; Simões & Bengert, 2014, entre outros estudos).

Na mesma direção, os avanços na legislação garantiram a construção de novas propostas de gestão e formação de profissionais para o atendimento a essa faixa etária. Essa mudança vem sendo assinalada a partir da Constituição Federal de 1988 quando foi reconhecido o papel dos órgãos governamentais no atendimento às crianças de zero a seis anos, a ser exercido do ponto de vista legal pela Educação Infantil em Creches e Pré-escolas como dever do Estado e um direito da criança. Esse direito foi respaldado, também, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases em 1996 que insere essa etapa do ensino na educação básica.

Como assinala Kramer (2006), no entanto, esses avanços no campo teórico sobre o conhecimento da infância e na legislação educacional conquistado pelos movimentos sociais não foram seguidos de mudanças de igual impacto nos sistemas educacionais:

(...) na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação (Kramer, 2006, p. 779).

Essa confusão apontada por Kramer na gestão das políticas de atendimento à primeira infância revela a disputa de concepções de Educação Infantil: se, por um lado, as mudanças sociais provocaram uma crescente necessidade da mulher trabalhadora em ter um atendimento de guarda de seus filhos pequenos gerando uma demanda às áreas da assistência social e saúde; por outro lado, os dados oficiais relativos às taxas de tempo de escolaridade e de evasão escolar vêm apontando a Educação Infantil como importante fator de inclusão social e de diminuição da pobreza o que gera uma demanda por políticas compensatórias e de equidade social.

Nessa disputa de concepções do atendimento educacional à criança, pelo menos dois debates se colocam:

- A Educação Infantil é direito da criança ou atendimento a uma demanda da família.
- Sua função é a promoção do desenvolvimento integral da criança, compreendendo assim seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e cidadão, ou trata-se de uma estratégia ou ação do Estado de combate à pobreza.

50

Segundo Campos (2011), a ausência de um modelo para as instituições de Educação Infantil provocou a emergência de diferentes formas de atendimento educacional à criança pequena com focos no cuidado ou na educação:

(...) diferentemente das escolas, sob o predomínio de um modelo institucional formalizado, na educação infantil, a convergência das duas lógicas deu origem a diversos modelos de atendimento, ora com predomínio da matriz “assistencial”, ora de uma mais “educacional”. Isso afetou não apenas sua regulação como a constituição de sua identidade social, forjada a partir de uma multiplicidade de referências, produzidas em distintos nos âmbitos da vida política e social. (Campos, 2011, p. 218)

Essa ausência de uma institucionalização para a Educação Infantil permitiu a adoção de propostas construídas a partir de perspectivas assistencialistas e dirigidas às classes mais pobres da população, uma vez que são essas as que mais necessitam do poder público para prover o atendimento educacional dos seus filhos.

Para Rosemberg (1999), as propostas governamentais de atendimento em massa elaboradas no Brasil, na década de setenta e parte de oitenta, tratavam-se de uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política educacional para a pré-escola. A forma adotada para a ampliação das vagas envolvia soluções de baixo custo, não formais e que envolvesse

as famílias. Dessa forma, o atendimento expandiu apesar do baixo investimento governamental, da inadequação na formação dos profissionais, da insuficiência de materiais pedagógicos e da precariedade das instalações. A autora conclui que

A expansão da educação infantil, ou as melhores taxas de cobertura de educação infantil, em si não constituem bons indicadores de desenvolvimento, sejam socioeconômicos ou educacionais. Para que isso ocorra é necessário qualificar o índice de cobertura: se atende à população de crianças na faixa etária prevista com professoras qualificadas para a função. Nesse sentido, a expansão da educação infantil não significa obrigatoriamente um processo de democratização da educação, mas pode significar uma realocação, no sistema educacional, de segmentos excluídos. (Rosemberg, 1999, p. 30)

Sendo assim, desde as décadas de 70 e 80, o tipo de atendimento a essa faixa etária era oferecido em caráter eminentemente compensatório e, até os tempos atuais, as crianças pobres e, em especial suas famílias têm se tornado objeto de políticas públicas, no sentido de aliar ao seu potencial educativo, o seu potencial econômico (Campos & Campos, 2009).

Segundo Rosemberg (2002), os recursos vindos do Banco Mundial que se destinam ao atendimento à primeira infância têm priorizado duas linhas de ação nos países da América Latina: a **pré-escola**, associada ao ensino fundamental, de caráter preparatório à escolaridade obrigatória e a **educação das crianças de 0 a 3 anos** que assume conceitos distintos: nos países desenvolvidos, utiliza-se o termo **educação infantil** e naqueles considerados subdesenvolvidos, refere-se ao **desenvolvimento infantil**, muitas vezes significando formas precarizadas de atendimento à infância, no que se refere aos requisitos de formação para os profissionais da área, ausência de proposta pedagógica e adequação do ambiente, configurando-se, muito menos um atendimento educacional e, muito mais, um atendimento de assistência social.

Campos e Campos (2009), analisando documentos de organismos multilaterais, afirmam que a educação das crianças pequenas está sendo tratada em termos de seu potencial futuro e associada às taxas de retorno econômico:

(...) no pressuposto de que a educação é o principal mecanismo de combate à pobreza, constituindo-se por esse motivo também na principal alavanca para a equidade social (...) (Campos & Campos, 2009, p. 208).

Dessa forma, essa concepção compreende a educação como estratégia para a superação dos problemas sociais oriundos da pobreza e da desigualdade social e perdem a dimensão da educação como direito da

criança. Enquanto estratégia, a Educação Infantil passa, então, a ter função instrumental, sem uma razão em si. Essa perspectiva abre o espaço para o desenvolvimento de um trabalho, muitas vezes, emergencial e assistencial, sem o foco nas necessidades da criança e procurando satisfazer demandas fora do âmbito educacional.

Numa análise das políticas para a infância na América Latina, Rosseti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) alertam sobre a precariedade dos programas ditos “alternativos” e afirmam que:

A superação de uma política assentada na perspectiva de necessidade e dos processos de exclusão só ocorrerá diante um maciço investimento que de fato promova a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil e não no desvio desse investimento para programas com qualidade questionável (Rosseti-Ferreira; Ramon; Silva, 2002, p. 32).

Recentemente, algumas iniciativas chegaram até a Câmara dos Deputados em forma de Projetos de Lei que reafirmam essa concepção de Educação Infantil como atendimento assistencial com foco na necessidade da família e da mãe trabalhadora:

52

- Projeto de Lei nº 75/2011, que propõe a oferta do atendimento de crianças de zero a três anos em creches domiciliares. Esse projeto parte de uma concepção de Educação Infantil fora do âmbito da educação, uma vez que não prevê profissionais da educação no atendimento, com formação e práticas pedagógicas embasadas no conhecimento científico sobre desenvolvimento infantil, didática ou currículo;
- Projeto de Lei nº 285/2011, propondo a ampliação do calendário escolar anual das creches públicas para 240 dias letivos que escolariza a Educação Infantil ao não compreender as especificidades dessa etapa do ensino;
- Projeto de Lei nº 871/2011 que propõe a instituição do funcionamento de creches noturnas, descaracterizando o atendimento e localizando-o como uma política de assistência social e não de educação.

Enfim, esses projetos são exemplos de iniciativas que representam um retrocesso aos avanços conquistados com a LDB que insere o direito educacional da primeira infância como parte da educação básica. Aliado a isso, a demora na tramitação dessas propostas nas Comissões revela a disputa de diferentes interesses e concepções de infância e de Educação Infantil.

Nesse sentido, a tentativa de ampliação do atendimento através dessas iniciativas pressupõe a desprofissionalização do professor que se dedica a esta etapa da educação básica e a adoção de políticas de baixo custo, gerando maior desigualdade de atendimento quando considerado que a população atendida por esse tipo de iniciativa é aquela com menor renda familiar e com maior precariedade nas condições de saúde, moradia e saneamento.

Em outra direção, nas últimas décadas, o Ministério de Educação tem publicado uma série de documentos oficiais e reeditado documentos anteriores que reafirmam as concepções de criança cidadã e de Educação Infantil como direito da criança:

- Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (Brasil, 2006);
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2006);
- Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2008);
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Esses documentos abordam, em especial, três grandes temáticas: propostas curriculares, formação de profissionais e a avaliação da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

As avaliações da qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil realizadas em diversos estudos apontam problemas em diferentes dimensões: formação de pessoal; currículo; práticas pedagógicas; condições de infraestrutura; e relações com as famílias (Campos, 2011; 2013; Campos; Esposito; Bhering, Gimenes & Abuchaim, 2011; Corrêa, 2003; Kagan, 2011).

A lacuna entre as orientações dos documentos oficiais do MEC e os problemas apontados nesses estudos tem sido frequentemente associada, entre outros fatores, às questões relacionadas aos recursos financeiros da Educação Infantil (Bassi, 2011; Becker, 2008; Gaspar, 2010; Guimarães & Pinto, 2001; Jesus, 2008).

A forma de financiamento da Educação no Brasil e, especialmente, da Educação Infantil, sofreu modificações após a Constituição Federal de 1988. Atualmente, a educação básica está descentralizada do ponto de vista financeiro-administrativo. A Constituição Federal de 1988 definiu o percentual mínimo para o financiamento da educação pública de 18% do orçamento da União e 25% dos impostos dos Estados e Municípios. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1996 introduziu uma modificação nesses percentuais possibilitando os municípios utilizarem um percentual diferente para a educação determinado pela Lei Orgânica de cada cidade, sendo que deveria ser respeitado o mínimo de 25%. Apesar dessa definição quanto aos percentuais mínimos a serem gastos com a educação básica, não há no texto da Constituição uma determinação de um mínimo que deve ser destinado com as diferentes etapas.

A Constituição também define que os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio, e os municípios no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Aqui também apesar de ser definido que esses entes federados devem cooperar entre si, não há uma maior especificação de como deve ser essa cooperação.

54

Com a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação em 1996, os estados e municípios passaram a receber recursos para a oferta da educação pública de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Esse mecanismo de arrecadação e distribuição de recursos provocou uma tendência nacional de retirada das crianças de seis anos da Educação Infantil e sua inserção no Ensino Fundamental pelas redes municipais com o objetivo de aumentar os recursos recebidos do FUNDEF. Muitos estudos apontam para o fato de que ao longo da década de 90, a maioria dos municípios priorizou essa etapa do ensino, direcionando esforços e recursos para essa etapa e deixando os investimentos na educação infantil sujeitos à disponibilidade orçamentária (Bassi, 2011; Becker, 2008; Gaspar, 2010; Guimarães & Pinto, 2001; Jesus, 2008).

Em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) que destina recursos para a Educação Básica, com a inclusão da Educação Infantil. Apesar de esse fundo ter sido um dos fatores que possibilitou a ampliação da Educação Infantil, o formato adotado na destinação dos recursos provocou perda de recursos pelos pequenos municípios por serem os que têm maior participação de transferências na receita total. Os municípios de maior porte além de ter maior autonomia e, assim, conseguir a maior parte de sua

renda por meio de receitas próprias, também têm as maiores redes escolares e, portanto, um maior coeficiente de repasse do fundo, que é calculado com base no total de matrículas do município.

Dessa forma, apesar dos recursos do FUNDEB destinados à Educação Infantil, a ampliação da oferta de creches permanece ligada à capacidade financeira e de recursos humanos nos municípios o que tem como consequência um acesso restrito e uma oferta com precariedade no que diz respeito à qualidade do atendimento. A outra consequência é que, muitas vezes, os municípios precisam recorrer a programas e projetos financiados pelo governo federal, estadual, organismos não governamentais ou organismos multilaterais (Bassi, 2011; Gaspar, 2010).

Nesse contexto, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância) através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC), para financiamento na construção e reparo de creches e escolas de Educação Infantil. Esse programa tem como objetivo de atender as necessidades de melhoria da qualidade e ampliar a oferta de educação pública para crianças de zero a seis anos. Pela recenticidade do programa, ainda há pouco avaliado sobre sua implantação. No entanto, apesar do crescimento desde sua criação, os estudos indicam que os municípios que aderiram ao Proinfância têm grande dificuldade na sua implantação o que parece estar relacionado com as fragilidades na estrutura administrativa na área da educação municipal (Flores & Melo, 2012; Santos & Ribeiro, 2014; Simões & Lins, 2015).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 instituiu a obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos, devendo essa ser implantada progressivamente 2016. Essa medida também teve como resultado a ampliação da oferta da Educação Infantil, inclusive com a implantação naqueles municípios que nunca havia oferecido esse atendimento. No entanto, considerando o que já foi analisado quanto às fragilidades das estruturas municipais de educação, essa medida traz muitas dúvidas em relação à qualidade do atendimento que vem sendo oferecido.

Também em 2009, depois de um processo de discussão do currículo na educação infantil, o MEC, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro, fixa as Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil apresentada como o resultado de um processo de estudos e debates sobre o currículo na Educação Infantil. No documento que apresenta as diretrizes (Brasil, 2010), criança é definida como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal

e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (p.12).

Ainda em 2009, o MEC publicou Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), com a pretensão de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil mais um instrumento de planejamento, a partir da autoavaliação do trabalho desenvolvido na escola. Essa concepção de qualidade coloca a avaliação institucional com a participação da comunidade escolar como elemento do planejamento da escola, propondo a avaliação com o foco na instituição e não no desenvolvimento da criança em particular. Essa forma de se fazer a avaliação também rompe com o formato hegemônico de avaliação educacional de larga escala que focaliza resultados e desempenhos, inserindo as instituições em “rankings” que promovem o espírito competitivo entre elas e acabam por estabelecer uma pauta de trabalho nas escolas em função do que vai ser avaliado em detrimento das necessidades das realidades locais. Portanto, o instrumento proposto pelo MEC, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, mostra-se como um avanço na concepção de qualidade, gestão democrática e avaliação.

56

Esses documentos são resultantes do debate entre movimentos sociais de defesa da Educação Infantil, proteção da criança, movimentos de mulheres, com a participação da comunidade acadêmica. Todos esses documentos reafirmam o papel da educação infantil no desenvolvimento integral da criança e apontam para a necessidade de um maior investimento na formação de gestores e profissionais dessa etapa de ensino com conhecimento teórico e atualizado do debate sobre essa temática, aliado às novas formulações que orientem a prática profissional.

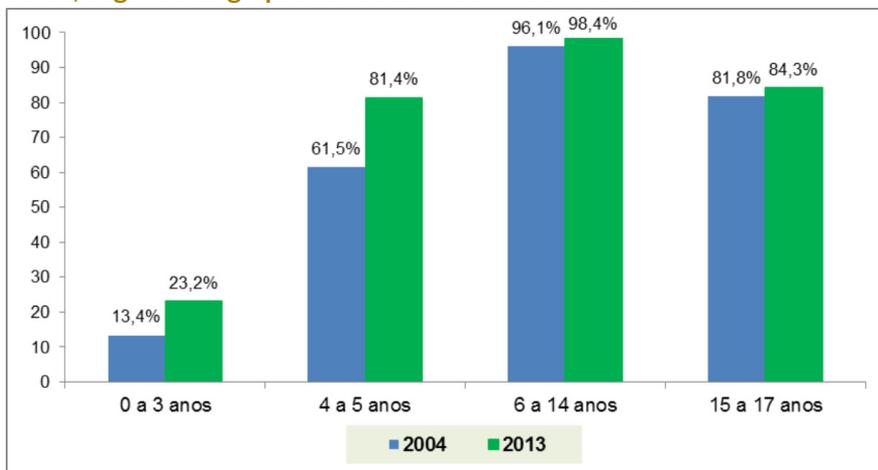
4. INDICADORES DE ACESSO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesse quadro, passamos para a terceira parte da exposição, quando será apresentada a análise de alguns indicadores de acesso da Educação Infantil para a nossa reflexão sobre as concepções de infância e criança subjacentes.

O gráfico 1, a seguir, apresenta a comparação da taxa de frequência a estabelecimentos de ensino, considerando as faixas etárias, para os anos de 2004 e 2013, no Brasil.

GRÁFICO 1

Taxa de frequência bruta a estabelecimentos de ensino da população residente, segundo os grupos de idade. Brasil 2004-2013



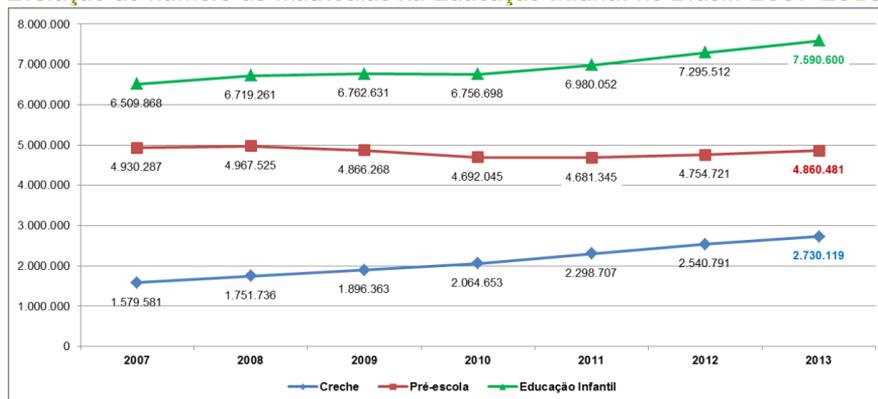
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2013.

Os dados representados no gráfico 1 indicam o aumento no percentual de frequência das crianças entre 0 e 5 anos, portanto, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, nesse período. No entanto, destaca-se a grande diferença no atendimento quando comparado o percentual na creche com o da pré-escola, bem como quando comparado o número de matrículas na pré-escola com as outras etapas de ensino. A seguir apresentamos o gráfico da evolução no número de matrículas no ensino regular entre os anos de 2007 a 2013.

57

GRÁFICO 2

Evolução do número de matrículas na Educação Infantil no Brasil. 2007-2013



Fonte: MEC/Inep/Deed, 2013

Os dados apresentados mostram, mais uma vez, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, com o aumento no número de matrículas, e a grande diferença no atendimento quando comparado o número de matrículas na creche com o da pré-escola.

Na tabela 1, a seguir, observa-se o número de matrículas e a população por idade.

TABELA 1

Número de matrículas na educação Infantil e população residente de 0 a 4 anos e de 4 e 5 anos. Brasil 2007-2013

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por idade	
	Total	Creche	Pré-Escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721	10.553.268	5.516.458
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481	-	-
Δ% 2012/2013	4,0%	7,5%	2,2%		

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2013; IBGE/Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico, 2010

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento especializado (AEE)

Esses dados revelam que, apesar da grande evolução no número de matrículas em Creches e Pré-escolas nos últimos anos, 8.012.477 crianças de 0 a 3 anos (75,9%) e 761.737 crianças entre 4 e 5 anos (13,8%) não estavam matriculadas em instituições de Educação Infantil em 2012.

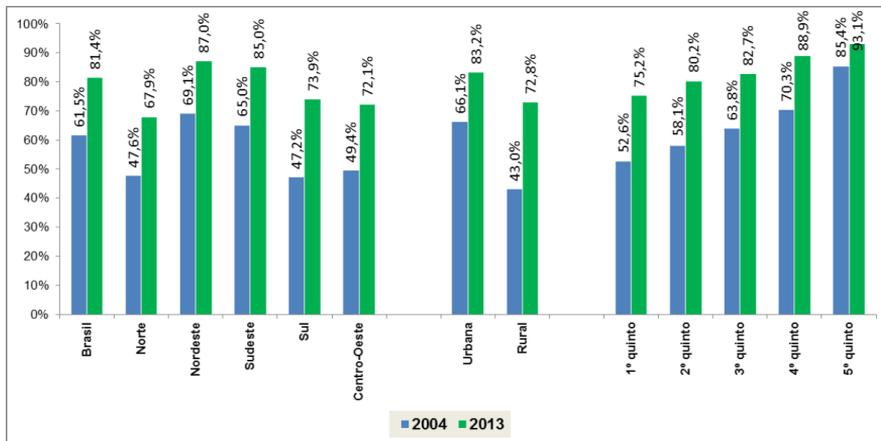
A seguir são apresentados os dados referentes à proporção de crianças de 4 e 5 anos, faixa etária da Pré-escola, considerando as regiões do país, o local de moradia da criança, zona urbana ou rural, e a renda familiar.

Analisando a evolução das desigualdades nos anos de 2004 a 2013, entre regiões, observa-se que apesar de ter sido registrado uma diminuição, na região Norte, o percentual de crianças que ainda não frequentam creches ou pré-escolas (32,1%) é três vezes maior que esse percentual na região Nordeste do Brasil (13%).

Para 2013, quando comparado o local de moradia, a proporção de crianças que reside na zona urbana que ainda não é atendida pela educação infantil (16,8%) é consideravelmente inferior ao percentual de crianças que moram na zona rural e estão fora da escola (27,2%).

GRÁFICO 3

Proporção das crianças de 4 e 5 anos que frequentam instituição de ensino, segundo as grandes regiões, a situação do domicílio e os quintos do rendimento mensal per capita nacional – 2004/2013



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2004/2013

Por fim, quando comparadas quanto à renda, a desigualdade apresenta-se em seu maior grau, pois, o percentual de crianças que não frequentam creches ou pré-escolas entre os mais pobres (24,8%), aquelas que pertencem ao grupo do 1º quintil de rendimento mensal *per capita* nacional. Este valor é mais que o triplo do que entre aquelas crianças de classes mais favorecidas, que estão fora da escola (6,9%)

TABELA 2

Número de matrículas na educação Infantil e população residente de 0 a 4 anos e de 4 e 5 anos. Brasil, 2007-2013

Dependência administrativa e localização		Matrículas na pré-escola		
		Total	Proporção em relação ao tipo de recurso oferecido pelas escolas (%)	
			Parque Infantil	Banheiro adequado
Dependência administrativa	Pública	3.579.074	47,2%	43,8%
	Privada	1.175.647	85,5%	78,9%
Localização	Urbana	4.038.876	64,7%	59,5%
	Rural	715.845	11,4%	12,9%
Total		4.754.721	56,7%	52,5%

Fonte: MEC/Inep; Censo Escolar da Educação Básica, 2012.

Na tabela 2, é mostrada a proporção de dois tipos de recursos básicos para a oferta do atendimento na Educação Infantil: o parque infantil e o banheiro adequado a essa faixa etária, diferenciando-se ainda o tipo de instituição: pública ou privada e urbana ou rural.

Outra vez, são reveladas as grandes desigualdades no atendimento que privilegia as instituições que atendem as classes mais favorecidas, no caso das instituições privadas e as populações das cidades: a falta de condições básicas que determinam a qualidade do atendimento, como banheiro e parque infantil, em mais da metade das instituições públicas de pré-escolas e, quase, inexistência dessas condições na zona rural.

5. CONSIDERAÇÕES

A discussão sobre o atendimento na Educação Infantil teve grandes avanços num amplo processo de mobilização que envolveu movimentos sociais, famílias, educadores, comunidade acadêmica e gestores públicos. Esse processo alcançou alguns consensos e interferiu nas pautas das políticas públicas.

60

As estatísticas oficiais revelam a consolidação da evolução do atendimento no que diz respeito ao aumento da oferta e do acesso, ainda permanecendo graves desigualdades quando considerado a comparação do atendimento nas creches e pré-escolas, zona rural e urbana e renda familiar.

Quanto à qualidade, a situação ainda é bastante insatisfatória no atendimento público, apesar da convergência entre os estudos da área para a necessidade de maiores investimentos, valorização dos profissionais, aquisição de materiais e melhorias na infraestrutura.

Esse estudo, não desconhecendo ou minimizando os avanços nas políticas de atendimento e de busca de qualidade para a Educação Infantil, pretende apontar descompassos entre os avanços do ponto de vista conceitual e propositivo e as condições de fato da Educação Infantil no país, no sentido de consolidar os direitos das crianças que se colocam como desafios urgentes para a formulação de políticas e programas a serem adotadas.

Considera-se que, por ser um campo relativamente novo enquanto objeto do debate educacional, principalmente no caso das creches que teve uma história marcada pelo assistencialismo, algumas dificuldades se colocam no campo de concepções de infância, desenvolvimento e educação. Acredito que a perspectiva do direito da criança, bem definida no quadro conceitual dos

novos estudos da infância e da criança, tem papel importante na construção de uma educação com mais igualdade e justiça social. A compreensão do protagonismo infantil e da sua participação ativa no seu próprio desenvolvimento e nas suas interações com o seu mundo de pares e com o mundo adulto nos impele a permanecer vigilantes, propositivos e combativos na busca da inclusão e qualidade no atendimento na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. & Oliveira, F. (2010) A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52.
- Abramowicz, A. & RODRIGUES, T. C. (2014). Descolonizando a pesquisa com crianças e três obstáculos, *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 127, p. 461-474.
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma Sociologia da Infância*. Lisboa: ICS.
- Barreto, A. M. R. F. (2003). A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p.53-65.
- Bassi, M. E. (2011). Financiamento da Educação Infantil em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.142, p.116-141.
- Belloni, M. L. (2009). O que é Sociologia da infância? Campinas, SP: Autores associados.
- Brasil (2006). Ministério da Educação. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil (2006). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil (2007). Lei n. 11.494.. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil (2009). Ementa Constitucional nº 59. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2010). Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Campos, M. M. (2008) Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-132, jan./dez.
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In CRUZ, Silva Helena Vieira. (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, p.35-42.

- Campos, M. M. (2013). Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.148, p.22-43.
- Campos, M. M.; Esposito, Y. L.; Bhering, E.; GIMENES, N.; Abuchaim, B. (2011) A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.142, p.20-54.
- Campos, R. & Campos, R. F. (2009). A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 207-224, jan./abr.
- Corrêa, B. C. (2003) Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, n.119, p. 85-112.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends right? Inside kid's culture*. Washington, United States: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Muller, F. Carvalho, A. (orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, p. 31-50.
- Faria, A. L. G. & Finco, D. (2011). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Flores, M. L. R. & Mello, D. T. (2012). Ampliação do acesso à educação infantil via Proinfância: análises de uma política pública em colaboração. *Anais do III Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza.
- Gaspar, M. L. R. (2010). Os impactos do FUNDEB na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. *Evidência*, Araxá, n.6, p.121-136.
- Guimarães, J. L. & Pinto, J. M. R. (2001). A demanda pela Educação Infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 74, p. 92-105.
- Jesus, W. F. (2008). O financiamento a Educação Infantil não é brincadeira de criança: entre a ausência do FUNDEF e a insuficiência do FUNDEB? *Interação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, n. 33, v.2, p.281-296.
- Kagan, S. L. (2011). Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, no.142, p.56-67.
- Kramer, S. (2006). As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96: p. 797-818.
- Kramer, S.; Toledo, L. P. B. & Barros, C. (2014) Gestão da educação infantil nas políticas municipais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19 n. 56, p. 11-36.
- Marchi, R. C.. As teorias da socialização e o novo paradigma para os Estudos Sociais da Infância. *Educação & realidade*, 34(1), p. 227-246.
- Mayall, B. (2013). *A History of the Sociology of Childhood*. London: Institute of Education Press.
- Muller, F. Nascimento, M. L. B. P. (2014). Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em educação. *Linhas Críticas*. Brasília: DF, v.20, n. 41, p. 11-22.

- Nascimento, M. L. B. P. (2011) Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In Faria, A. L. G. & Finco, D. (orgs). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: São Paulo. Autores Associados, p. 37- 52.
- Nunes, M. F., Corsino, P. & Kramer, S. (2013). Educação Infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43 n.148 p.152-175.
- Prout, A. (2005). *The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Quinteiro, J. (2003). A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: *Anais da Reunião Anual da ANPED*, GT 14, v. 1.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.36, nº02, p.631-643.
- Rosemberg, F. (1999) Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, vol. 107, p. 7-40.
- Rosemberg, F. (2002) Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63.
- Rosemberg, F. (2013). Políticas de Educação Infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.148, p.44-75.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Ramon, F. & Silva, A. P. S. (2002) Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 65-100.
- Santos, M. O. & Ribeiro, M. I. S. (2014). *Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* Salvador: Sooffset.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In Sarmiento, M. J. & Gouvêa, M. C. S. (orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Simões, P. M. U. & Bengert, J. B. (2015). *Concepções e práticas na Educação Infantil*. Recife: Fundaj, Editora Massangana.
- Simões, P. M. U. & Lins, D. (2014). Proinfância: avaliação da implementação em municípios de Pernambuco. In: Abranches, A.; Simões, P. M. U; Melo, A. & Araújo, M. F. *Pesquisa educacional e o direito à educação: múltiplas abordagens*. Recife: Fundaj, Editora Massangana, p. 45-55.
- Wyness, M. (2012). *Childhood and society*. New York: Palgrave.

