

EDITORIAL

A Educação Infantil, ao longo destes 20 anos pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 [BRASIL, 1996]), tem se consolidado como a primeira etapa da Educação Básica, tanto no âmbito das políticas educacionais, quanto no campo das pesquisas e produção de conhecimento na/da área. Observa-se uma expansão significativa de matrículas, de documentos, orientações, Resoluções, programas e projetos do Ministério da Educação e dos municípios voltados para a Educação Infantil e também da produção acadêmica. O crescimento suscita muitas indagações, entre elas, sobre a maioridade da Educação Infantil brasileira no sentido metafórico que a palavra provoca. O termo maioridade significa: 1- idade legal em que uma pessoa é reconhecida como plenamente capaz e responsável (no Brasil, aos 21 anos); 2- capacidade de governar a si próprio (Dicionário virtual do Google). Ambos os significados interpelam a Educação Infantil sobre como esta maioridade tem se firmado: aos 21 anos é possível afirmar que a Educação Infantil brasileira é plenamente capaz de responder por si mesma? Como suas especificidades se expressam nas políticas públicas, nas práticas e nas pesquisas educacionais? Este dossiê nasce da ideia de trazer elementos para se pensar as especificidades da Educação Infantil, no sentido relacional que estas devem provocar em relação às políticas públicas e às outras etapas da Educação Básica. Especificidades que evidenciem formas próprias de pensar em si mesma e que sejam reconhecidas como legítimas, já que se sustentam teoricamente. Antes de apresentar cada texto que compõe o dossiê, situamos brevemente a expansão do campo nestes últimos anos para traçar um breve panorama dos desafios a serem enfrentados neste processo de maioridade.

No que concerne às matrículas, por exemplo, em 1995, apenas 7,6% da população de 0 a 3 anos de idade frequentavam creche e 43,5% das crianças com idade entre 4 e 6 anos, pré-escolas. Em 2015, a cobertura passou a 30,4% das crianças de 0 a 3 anos frequentando creches e 90,5%, das de 4 e 5 anos, pré-escolas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 22). Desmembrando estas médias pelas regiões brasileiras, observa-se que, na Região Norte, apenas 13,8% das crianças de 0 a 3 anos frequentam creches, enquanto que, na Região Sudeste, são 37,9% das crianças. Quanto à pré-escola, na Região Norte, 80% das crianças de 4 a 6 anos estão em pré-escolas, a Região Nordeste, a que mais atende, cobre 94,1% das crianças, seguida da Região

Sudeste, com 93% das crianças. Portanto, o crescimento da Educação Infantil não se deu de forma uniforme entre regiões e estados brasileiros e nem em relação às zonas urbana e rural. Segundo dados do Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2017), das 64,5 mil creches, só 15,1 mil estão na zona rural, já a pré-escola, são 105,3 mil unidades educacionais, sendo que, destas, 44,9 mil estão localizadas na zona rural.

As redes municipais são as maiores responsáveis pela oferta de creches (58,8%) e de pré-escolas (72,8%). Entretanto, as creches apresentam a maior participação da iniciativa privada em toda Educação Básica, com 41% das unidades, quase o dobro da pré-escola com 26,3%. A União e os Estados têm participação de apenas 1% das matrículas na pré-escola. O percentual acentuado de creches privadas aponta o baixo investimento do setor público e até mesmo sua ausência frente à demanda. Mostra também que o atendimento educacional às crianças pequenas ainda está muito direcionado às iniciativas advindas de modelos informais e/ou de parcerias público privado, geralmente, de baixo custo e de precárias condições. Esta breve síntese evidencia a necessidade de ações mais efetivas do poder público na ampliação da oferta de creches, especialmente em regiões em que a cobertura está bem abaixo da média nacional e em regiões de baixa renda, fazendo valer as funções supletiva e colaborativa entre os entes federados.

Vale destacar que, pelo pacto federativo [definido pelos artigos 145 a 162 da Constituição Federal (BRASIL, 1988)], cabe aos municípios a maior responsabilidade pela oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental e os recursos de muitos municípios não são suficientes para tal. A distribuição do bolo tributário no Brasil, segue uma lógica que concentra grande parte dos tributos na União. Assim, 68% de todos os impostos arrecadados no Brasil, em média, vão direto para o governo federal, que mensalmente redistribui um percentual para os estados e municípios, que termina com 57% da arrecadação para União, 25% para os estados e 18% para os municípios. Não há dúvida de que a questão do financiamento da educação no Brasil necessita de revisão, assim como a tributação em geral. São temas complexos, que requerem negociações de várias instâncias e que não se limitam à da área educacional, mas são questões das políticas públicas com fortes repercussões na garantia dos direitos sociais.

Quanto à infraestrutura das creches, as Notas Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2017, p. 4-5) traçam o seguinte resumo: 60,7% das creches têm banheiro adequado à educação infantil; 34,1% têm berçário; 58,7% dispõem de parque infantil; 3% das creches não dispõem de abastecimento de água (dessas, 96,6% encontram-se na zona rural);

50,1% das creches têm sala de professores e 61% têm secretaria. A infraestrutura das unidades que atendem turma de pré-escola está assim resumida: 41,6% dispõem de parque infantil; na zona rural, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água; 42,8% das pré-escolas têm banheiro adequado à educação infantil; 47,4% desses estabelecimentos de ensino têm sala de professores e 55,6% têm secretaria; 45,3% das escolas têm pátio coberto, área verde está presente em 29,4%, e quadra de esporte coberta, 15,9%. Fica evidente que grande parte de creches e pré-escolas funcionam em instalações improvisadas, precárias, sem banheiros adequados à faixa etária, sem áreas externas, sem sala de professores para descanso e reuniões, entre outros dados que não foram enumerados, que limitam propostas pedagógicas e que mostram um crescimento que se deu de forma pouco qualificada. Somada à infraestrutura, há a questão de formação de professores: só 63% dos que atuam na Educação Infantil têm nível superior, enquanto que, no Ensino Fundamental, são 79% dos docentes com nível superior e, no Ensino Médio, 93% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 107). Este percentual é mais um indicador de que, no processo de expansão da primeira etapa da Educação Básica, muitos municípios (e suas redes privadas) não priorizaram a contratação de professores com formação em nível superior, como indica o Artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Quanto ao nível socioeconômico das crianças que frequentam creche, apenas 21,9 % delas pertencem ao quartil populacional dos mais pobres. No quartil dos mais ricos, a frequência à creche é mais do que o dobro desse percentual (52,3% das crianças de 0 a 3 anos). Dos que frequentam pré-escola, 88,3% pertencem ao quartil dos mais pobres e 96,3 % ao quartil populacional dos mais ricos.

A desigualdade expressa no acesso à Educação Infantil é o vértice de uma gama de situações desiguais e de violação de direitos que se estendem não apenas às crianças, mas às suas famílias e, em particular, às mães, mulheres trabalhadoras que enfrentam situações desiguais na relação com o trabalho, aos professores e também ao entorno social onde vivem. Como um círculo que aprisiona e perpetua as desigualdades, os que têm menos acesso aos bens materiais e culturais, os mais vulneráveis às questões sociais e ambientais, são as que menos frequentam creches e pré-escolas. A não garantia pelo Estado do direito do pequeno cidadão à educação de qualidade impõe,

desde a primeira infância, a manutenção das desigualdades e, em muitos casos, esta falta de oportunidade educacional inicial pode repercutir vida afora.

O acesso à Educação Infantil, por sua vez, pode também significar manutenção das desigualdades quando não se garante qualidade do que se oferece às crianças, desde bebês. Em que pese toda carga de subjetividade que a ideia de qualidade carrega, é possível pensar em alguns consensos tais como as condições de infraestrutura, equipamentos e materiais, a formação de professores, a intencionalidade educativa expressa em projetos políticos pedagógicos, a gestão educacional, as condições de trabalho, os planos de carreira entre outros aspectos expressos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Assim, a Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 de universalizar, até 2016, a pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do Plano configura-se como um dos desafios de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social. Há que se enfrentar as condições sociais e econômicas que produzem exclusão e desigualdade com políticas públicas que, como assevera Azevedo (2013) tenham como valores a ideia de igualdade e equidade *substantivas*, isto é, que se questione o pressuposto de “direito igual” porque, em uma sociedade em que há diversidade e diferenças e que é formada por indivíduos desiguais, é preciso mais cuidado, atenção e recursos para aos que mais precisam, de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade. Dessa forma, para romper desigualdades e iniquidades a ação educacional do Estado não pode ser indiferente às diferenças e tratar igualmente os desiguais. Portanto, nestes 21 anos da primeira etapa da Educação Básica, embora muitas conquistas tenham ocorrido, a maioria evidencia que não basta pensar o acesso das crianças à Educação Infantil se este não estiver atrelado à promoção de um patamar de igualdade cujas contingências regionais, sociais, culturais e econômicas dos que frequentam creches e pré-escolas não se imponham.

Pelo exposto, entendemos que a defesa do direito à Educação Infantil precisa ser feita de forma contundente e consistente e, neste sentido, a pesquisa acadêmica pode sustentar os argumentos e subsidiar políticas e práticas educativas. Os quase 21 anos de primeira etapa da Educação Básica também evidenciam crescimento e amadurecimento gradativo deste campo educacional. Numa breve consulta *online* à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações observa-se que, entre 1975 e 1995, usando a palavra-chave creche, foram encontrados oito trabalhos entre teses e dissertações e com a palavra pré-escolar, encontrou-se 12. Já no período

de 1995 a 2015, com a palavra-chave Educação Infantil, esta biblioteca apresenta 485 trabalhos. Este aumento vertiginoso de pesquisas no campo da Educação Infantil traz também indagações: como as diferentes áreas do conhecimento têm contribuído para as pesquisas nos campos da infância e da Educação Infantil? Que temas têm sido abordados nas pesquisas acadêmicas? Que questões têm tensionado o campo da Educação Infantil? Como têm sido construídas as especificidades do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas? Como tem sido pensada a formação de professores? O que as políticas educacionais têm priorizado?

O momento atual suscita muitas indagações e a pesquisa neste campo educacional tem possibilitado análises e reflexões que abarcam um amplo panorama da área. Este dossiê tem como objetivo discutir algumas delas e abrir novas indagações para se pensar políticas públicas e práticas educativas na Educação Infantil.

O artigo “A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN”, de Maria Luiza Flores, analisa o cenário brasileiro em relação à efetivação da Educação Infantil como direito. Destaca conquistas históricas no ordenamento jurídico e normativo, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988) e considera como material básico de análise os objetivos e metas referentes a esta etapa educacional projetados no texto dos dois últimos Planos Nacionais de Educação.

Flávia Figueiredo de Lamare, no artigo intitulado “Parâmetros nacionais de qualidade para Educação Infantil no processo histórico”, analisa os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil produzidos pelo Ministério da Educação para identificar, no processo histórico e nas contradições econômicas e sociais em que foi gerado, a concepção de formação humana apresentada. A documentação é discutida de modo a evidenciar as articulações existentes entre a política brasileira para a qualidade na Educação Infantil, as diretrizes dos organismos internacionais e os estudos que relacionam linearmente esta etapa da educação com inclusão e coesão social.

No texto “Financiamento educacional e valorização docente na educação infantil”, José Eustáquio de Brito e Franceline Rodrigues Silva analisam as contribuições acadêmicas relacionadas à temática do financiamento educacional e da valorização do professor de educação infantil nos trabalhos apresentados na Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2010–2015) e nos Encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca (2014–2015).

Ainda dentro da temática do financiamento da Educação Infantil, Joedson Brito dos Santos e Luiz de Sousa Junior, no artigo “Educação Infantil 20 anos de

primeira etapa da educação básica e os desafios do financiamento”, discutem avanços e desafios da Educação Infantil no contexto dos 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que tange ao gasto de recursos públicos em relação a garantia da oferta e da qualidade da educação das crianças pequenas.

Já no texto “Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas”, Marina Castro e Souza e Beatriz Corsino Pérez têm como objetivo discutir as concepções divergentes presentes na política destinada às crianças de 0 a 3 anos. Apresentam um breve histórico da creche no Brasil, evidenciando as tensões em torno desse atendimento. E por fim, discutem as diferentes concepções presentes nas políticas de Educação Infantil, e como o argumento que a educação precoce das crianças pobres, como possibilidade para combater a pobreza e os baixos resultados educacionais, vem ganhando força, tendo a neurociência como pressuposto epistemológico.

No artigo “Pré-escola, obrigatoriedade e planos de educação no Rio de Janeiro”, Maria Fernanda Nunes, Edson Cordeiro dos Santos e Camilla dos Anjos Barros analisam a intenção de expansão da Educação Infantil, com foco na obrigatoriedade da frequência a partir dos 4 anos de idade, no período entre 2010 e 2014, nos Planos Municipais de Educação de municípios do estado do Rio de Janeiro.

“As Crianças de Cinco Anos no Oeste do Paraná: Normatizações e Concretizações em Disputa” é o título do artigo das autoras Flávia Anastácio de Paula e Flaviana Demenech que trata da celeuma jurídica do corte etário no oeste do Paraná entre os anos 2005 e 2015 com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. O artigo traça um panorama histórico do contexto e analisa a disputa jurídica e normativa sobre as crianças de cinco anos e os efeitos do corte etário no processo de inserção precoce de crianças no Ensino Fundamental, em detrimento de um ano de Educação Infantil.

Liane Castro de Araújo, no ensaio “Ler, escrever e brincar na Educação Infantil”, discute a importância da compreensão dos sentidos de aprender a ler e escrever na primeira etapa da Educação Básica, sem perder de vista as particularidades e os princípios relativos à aprendizagem das crianças pequenas, e os eixos do ensino, ancorados nas interações e na brincadeira. Tomando a leitura e escrita como práticas socioculturais que interessam e fazem parte da vida das crianças, abordam o brincar de ler e de escrever como eventos de letramento e importantes situações socioculturais de aprendizagem, sejam essas situações de faz de conta que lê e que escreve nas interações entre as crianças e adultos em torno da leitura e escrita, sejam no contexto das brincadeiras simbólicas entre as crianças.

Daniela Guimarães, Deise Arenhart e Nubia de Oliveira Santos, no artigo “Educação Infantil pós-LDB/1996: formação inicial de professores e práticas peda-

gógicas”, tratam da formação inicial de professores no Curso de Pedagogia a partir de suas experiências como professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Educação Infantil. O artigo dialoga com notas dos licenciandos sobre a prática de ensino e aponta reflexões, caminhos e desafios da formação inicial nos quais se destaca a discussão sobre a identidade da docência na Educação Infantil.

O número temático é finalizado com a resenha do livro “Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis”, de Guilherme Fians, escrita por Claudia Pimentel. A obra é resultado de uma pesquisa de mestrado em Antropologia realizada no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem como objetivo perceber, nos termos das crianças, como elas estabelecem em suas conversas “o que é sério” e “o que é de brincadeira”. Para tanto, faz uma descrição densa de brincadeiras de crianças de uma turma de Educação Infantil de uma escola particular do Rio de Janeiro.

Esperamos que as leituras tragam reflexões e questões para se pensar a maioria da Educação Infantil brasileira ao completar os seus 21 anos como primeira etapa da Educação Básica.

Boas leituras!

Patrícia Corsino
Jordanna Castelo Branco

Referências

AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação (Campinas)*, v. 18, n. 1, p. 129-50, mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100008>

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal de 1988. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 jul. 2017

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Brasília, DF, 2006. Vol. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Notas estatísticas. Censo escolar da educação básica, 2016. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017>. Acesso em: 28 jun. 2017.

GOOGLE. Dicionário: Maioridade. 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=maioridade+significado&oq=maiori&aqs=chrome.1.69i57j69i59j69i61.4167j0j8&-sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 13 jul. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Brasília, DF: IBICT, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 13 jul. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário brasileiro de educação básica 2017. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017>. Acesso em: 28 jun. 2017.