

Democratização da educação infantil

As concepções e políticas em debate

ROSELANE FÁTIMA CAMPOS*

RESUMO: Este artigo discute a obrigatoriedade da pré-escola, instituída pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, mostrando as tensões que envolvem a nova tarefa, especialmente os riscos de aprofundamento das desigualdades sociais. Acreditamos, todavia, que a ampliação da obrigatoriedade escolar pode ser inscrita numa perspectiva radical de democratização da educação, o que implica o provimento deste direito a todas as crianças e jovens em escolas públicas.

Palavras-chave: Obrigatoriedade da pré-escola. Educação infantil. Democratização da educação.

Introdução

Os debates no âmbito da educação infantil foram reacendidos com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional nº 59, em 11 de novembro de 2009. A emenda, que determina a eliminação progressiva da incidência da desvinculação das receitas da União (DRU) sobre os recursos federais destinados à educação, introduziu também modificações na Constituição Federal (artigo 1º e 208), alterando substancialmente a organização e a gestão da educação básica brasileira e, de modo particular, a educação infantil. De acordo com o Inciso I, do artigo 208, a educação básica passa a ser “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.”

* Doutora em Educação. Professora Adjunta I da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: <roselane@ced.ufsc.br>

Considerando os impactos na organização e gestão da educação infantil, os especialistas da área chamaram a atenção para os problemas que poderiam decorrer da nova legislação. Destacaram, em especial, que a obrigação do provimento da educação infantil pelo Estado, plasmada na obrigatoriedade da frequência das crianças de quatro-cinco anos na pré-escola, romperia com o direito de as famílias optarem por matricular ou não suas crianças nesta etapa educativa (ROSEMBERG, 2009); além disso, questionavam também as condições que os municípios dispõem para garantir, com qualidade, tarefa de tal envergadura. A este debate somavam-se também análises que, referenciadas numa perspectiva da justiça social, procuravam apontar as potencialidades da medida, uma vez em que os indicadores estatísticos mostram que as taxas mais elevadas de exclusão desta etapa educativa encontram-se entre os setores mais empobrecidos da população. Já do ponto de vista governamental, o argumento mais difundido era aquele que correlacionava de modo positivo a frequência à pré-escola ao futuro sucesso escolar.

Não obstante a pertinência do debate sobre a obrigatoriedade ou não da pré-escola, o fato é que a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, coloca-nos diante de vários desafios, que podem ser resumidos numa questão: como promover a universalização da educação infantil, e não apenas da pré-escola, tomando quantidade e qualidade como dimensões indissociáveis e orientadoras de uma política nacional que respeite os direitos das crianças? Isto é fundamental, posto sabermos que a expansão do acesso por si só não expressa o quão justo é um sistema educacional. Como exemplo dessa situação, citamos os processos em curso na América Latina onde a ampliação e expansão da escolarização obrigatória decorrentes, em parte, dos compromissos firmados pelos governos locais pelo direito à educação ocorrem num contexto marcado pelo acirramento das contradições sociais, que engendram políticas sociais restritas e focais, típicas dos países de capitalismo dependente. No limite, ocorre o fenômeno denominado por alguns de “inclusão excludente” (CURY, 2002; GENTILI, 2009).¹

No caso específico da educação infantil, na maioria dos países da região, sua expansão vem sendo induzida pela combinação de dois mecanismos: adoção de pelo menos um ano de obrigatoriedade na pré-escola, associada à ampliação de atendimento “socioeducativo”, em especial para as crianças de zero a três anos, via “educação não formal”. Ou seja, os governantes têm optado pela focalização do atendimento nas instituições públicas para crianças de quatro-cinco anos, na perspectiva da universalização do direito à educação. Em contrapartida, para as crianças entre zero-três anos, cujo direito também precisa ser assegurado, vêm sendo adotadas políticas que transferem para organizações da sociedade civil, portanto, para a esfera privada, a responsabilidade pela oferta desse serviço (CAMPOS, 2010).

Considerando esses aspectos, pretendemos examinar os desafios da implementação da obrigatoriedade da pré-escola. Sem obliterar a importância dos debates

acerca da pertinência ou não de sua obrigatoriedade, optamos por situar a problemática no âmbito mais amplo da democratização da educação básica no Brasil, nível educativo do qual a educação infantil constitui-se na primeira etapa. Procuramos, nesse sentido, contribuir também para os debates que advirão, com a construção e aprovação do novo PNE, na expectativa de que ele avance na direção da superação das desigualdades históricas, que têm caracterizado a educação brasileira.

Democratização da educação infantil

As reformas educacionais implementadas pelos países latino-americanos, dentre estes o Brasil, durante os anos de 1990, apesar de pretenderem “modernizar” os sistemas educacionais, não extinguiram estruturas que mantêm a educação ainda como um privilégio de poucos. Isto decorre da conservação de mecanismos excludentes, no interior dos sistemas educativos, que continuam a produzir legiões de estudantes destinados ao “fracasso escolar”. Ao analisar os fluxos internos da educação no Brasil, Castro (2009) destaca os avanços realizados na universalização do ensino fundamental, após a promulgação da Constituição em 1988: passou-se de 86,2%, em 1992, para 97,6%, em 2007. No entanto, conforme o autor, a despeito de todos os esforços, em torno de 56,2% dos estudantes não concluíram esta etapa educativa na idade adequada. Em suas palavras, o maior desafio é a qualidade do ensino fundamental, destacando que é “preciso atingir a universalização na conclusão do ensino fundamental e não apenas seu acesso”.

Esta situação não é, no entanto, restrita ao Brasil. Gentili (2009), ao examinar os recentes processos de expansão educacional da América Latina (tanto em termos de matrículas como também na ampliação da escolarização obrigatória), chama a atenção para o que denomina de “universalização sem direitos”. Segundo o autor, a expansão educativa em curso ocorre em um contexto de deterioração das condições necessárias para que a permanência nas escolas ocorra em consonância com aquilo que se reconhece, a partir de 1948, como sendo “direito à educação”. Três fatores contribuiriam para isto: a) a situação de pobreza vivida por grandes contingentes da população; b) “o desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares e os enormes diferenciais de oportunidades que as escolas oferecem”; c) o descompasso entre a promoção de uma cultura de direitos humanos e o predomínio de uma concepção privatista e economicista, “que, longe de ampliar, restringe as fronteiras desse direito às oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho.” (GENTILI, 2009, p. 1064). Ainda na ótica de Gentili (2009), “a *exclusão incluyente* no campo educacional produz-se não apenas, mas em parte, graças à combinação destes três fatores.” (p. 1064).

Tomando como referência o que dizem os estudos sobre os resultados dos processos de expansão a partir da década de 1990, indagamo-nos sobre as lições que podemos tirar, pois a implementação da obrigatoriedade da pré-escola supõe a sua universalização nos próximos cinco anos.

A educação infantil tornou-se tema obrigatório nas agendas educacionais dos países latino-americanos neste século XXI. Uma rápida análise das legislações educacionais, promulgadas desde os anos de 1990, mostra-nos que a maioria dos países incorporou-a, ainda que de modo diferenciado, em seus sistemas educacionais, expressando o reconhecimento do direito das crianças pequenas à educação. De acordo com o Relatório da Unesco (2009), entre 1999 e 2006, o número de crianças matriculadas na pré-escola na América Latina e no Caribe aumentou de 16,4 milhões para 20,3 milhões. Os números, referentes apenas às taxas de matrículas na pré-escola, ou seja, das crianças entre quatro e cinco anos, revelam situações desiguais entre os países da região; assim, se México, Cuba e algumas ilhas do Caribe se encontram perto da universalização, em outros países como Bolívia, Colômbia e alguns países da América Central, como Honduras e Guatemala, as taxas são inferiores a 60%. Apesar dos avanços, persistem, portanto, as desigualdades em nossa região: o acesso das crianças à educação é distinto, quer consideremos classe social, etnia ou região geográfica em que habitam. (CAMPOS, 2010).

A situação brasileira não é tão distinta dos demais países. No caso específico da pré-escola, o percentual de 74,8% de crianças entre quatro - cinco anos, frequentando, em 2009, algum tipo de instituição pré-escolar², poderia facilmente levar à inferência de que a implementação da obrigatoriedade desta etapa far-se-ia com poucas dificuldades, na medida em que pouco mais de um quarto de crianças ainda não estariam matriculadas. No entanto, um desdobramento deste indicador por regiões do País, mostra-nos significativas diferenças inter e intrarregionais. Na tabela 1 é possível visualizar a distribuição das matrículas por regiões brasileiras.

Tabela 1 – Distribuição das matrículas das crianças de quatro-seis anos, por região

Ano	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2008	72,8%	64,5%	79,4%	76,7%	59,4%	61,9
2009	74,8%	66%%	81,4%	79,4%	59,5%	64,4%

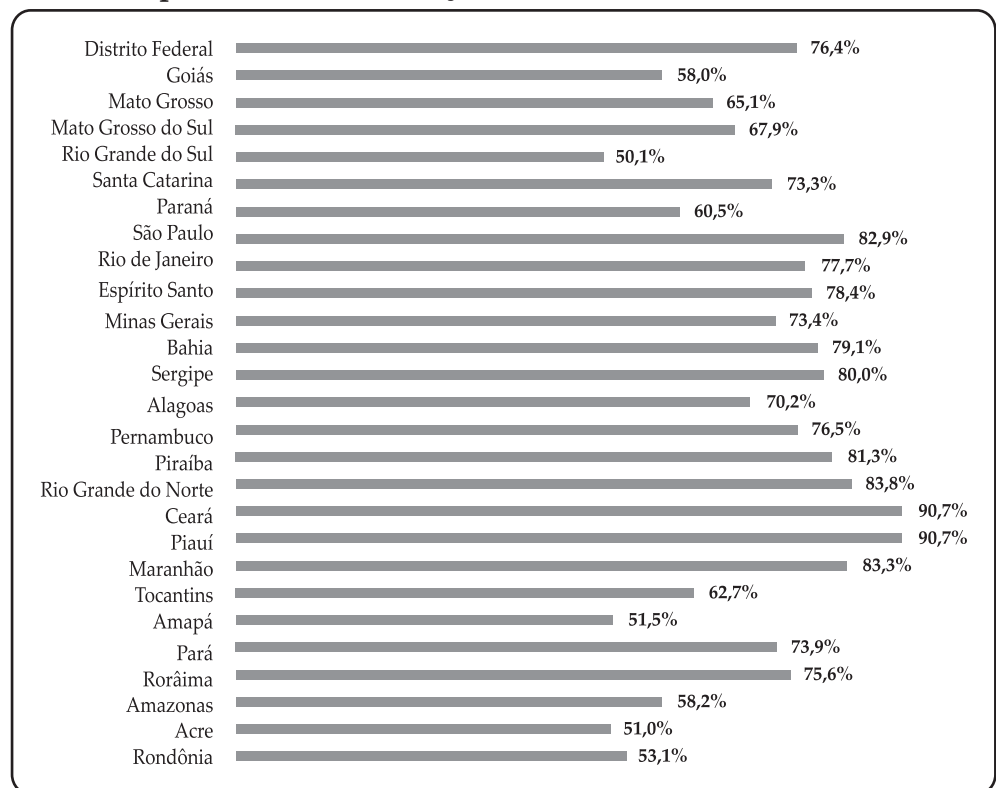
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da PNAD/2009 (IBGE, 2010b).

Chama a atenção as diferenças entre os indicadores das regiões Nordeste e Sul. O Nordeste foi quem apresentou o indicador mais elevado, superando inclusive a

média nacional. No outro extremo, a região Sul, com apenas 59,5% de matrículas, indicador bem abaixo da média nacional e das demais regiões do País. A vantagem do Nordeste pode ser explicada pela conjugação de programas sociais com expansão de vagas, evidenciando que, no caso da educação infantil, a articulação de políticas setoriais voltadas à infância pode contribuir para a democratização desta etapa educativa.

Na “radiografia” nacional é importante observar também as dinâmicas intrarregionais, que expressam os movimentos particulares de cada estado no conjunto da região. Considerando a meta do PNE para a pré-escola (80% de crianças entre quatro-cinco anos matriculadas), constatamos que apenas sete estados a atingiram; no outro extremo, seis estados, localizados nas regiões Norte (4), Sul (2) e Centro-Oeste (1), apresentam indicadores entre 50% e 60%. Se considerarmos este último grupo de estados, pode-se inferir o esforço que seus governantes deverão dispensar nos próximos anos, posto que mais de 40% das crianças em idade de quatro-cinco anos deverão ter acesso às escolas de educação infantil nos próximos anos.

Figura 1 – Distribuição de matrículas de crianças de quatro-seis anos, por estados da federação



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da PNAD/2009 (IBGE, 2010b).

Qualidade no atendimento educativo

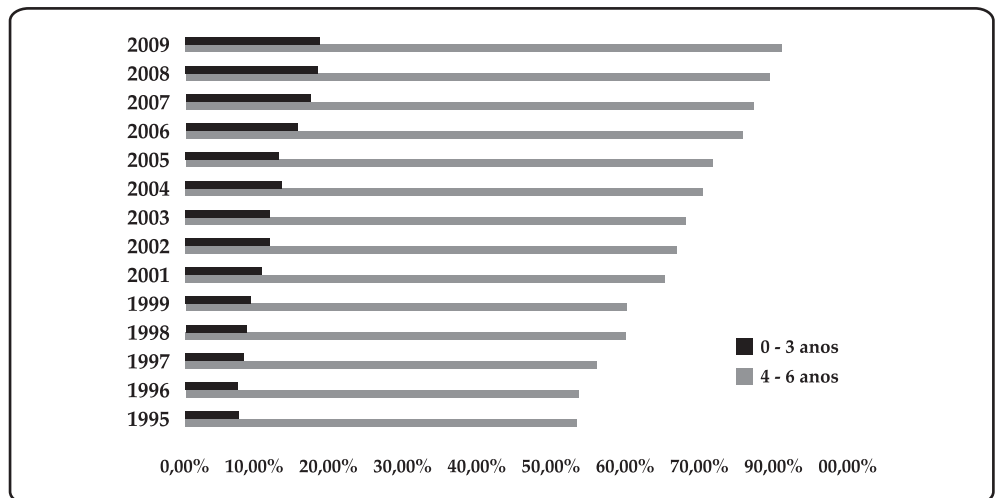
A pirâmide educacional segue, como dizia Cury (2002), a pirâmide da desigualdade social. É possível constatar essa situação, quando correlacionamos acesso a pré-escola e renda familiar: apenas 66,8% das crianças de quatro-cinco anos de idade, cujas famílias têm renda *per capita* entre menos de $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, estavam matriculadas em alguma instituição educativa; já para aquelas pertencentes a famílias de renda *per capita* acima de um salário mínimo, o percentual sobe para 86,9% (IBGE, 2010b); ou seja, as crianças pertencentes aos 20% mais pobres da população são as que menos acesso têm à educação. Portanto, não é desprezível o fato de que, para as crianças mais ricas, a pré-escola já se encontra quase universalizada, enquanto que, para as mais pobres, nem mesmo se atingiu a meta de 80% do PNE.³

Na análise sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na educação, outros indicadores somam-se àqueles de classe social. A oferta de vagas em instituições públicas de ensino é a primeira condição para se “evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos.” (CURY, 2002, p. 248). Neste sentido, o Brasil tem dado passos positivos: a educação pré-escolar é majoritariamente oferecida nas redes públicas de ensino: em 2009, 72,3% das crianças de quatro-cinco anos frequentavam estabelecimentos pertencentes a elas (IBGE, 2010b). A média nacional se modifica bastante, de acordo com as regiões do País: inversamente aos percentuais de acesso, onde aparece abaixo da média nacional, a região Norte é aquela que apresenta a maior taxa de matrículas na rede pública: 78,9%; já no Centro-Oeste, apenas 66,6% das crianças entre quatro-cinco anos frequentam unidades escolares desta rede. As desigualdades são também observadas quando o fator considerado é raça e situação de domicílio: mais crianças brancas do que negras estão inseridas em escolas (82,6% para as primeiras e 80,5% para as últimas), e as que habitam as zonas urbanas também totalizam um contingente maior do que aqueles que moram nas zonas rurais (83,1% e 73,1%, respectivamente).

Os dados que apresentamos mostram que a implementação da obrigatoriedade da pré-escola exigirá, dos gestores públicos, forte empenho e responsabilidade, evitando-se que a expansão da oferta educativa em pré-escolas penalize o acesso das crianças de zero-três anos à educação, conforme é seu direito também. Os atuais percentuais de atendimento educativo desta faixa etária indicam quão grande será a tarefa: em 2009, apenas 18,4% deste grupo frequentavam algum tipo de instituição educativa. O acesso à creche continua sendo muito restrito, não se cumprindo minimamente a meta estipulada no PNE, que previa o atendimento de 30% de crianças, até 2006, e 50%, até 2010. Se compararmos o crescimento das matrículas entre creche e pré-escola, no período de 1995-2009, observaremos um crescimento de 10,8%, para a primeira, ao passo que, na segunda, esse percentual foi mais do que o dobro: 27,8%.

A distribuição de acesso das crianças de zero-três anos à creche apresenta, também, a exemplo do que ocorre na faixa etária de quatro-cinco anos, diferenças significativas de acordo com as regiões do País. O Sul apresenta os percentuais mais elevados de atendimento: 24,6%, seguindo rota contrária ao que verificamos para crianças de quatro-cinco anos, quando esta região apresentou o menor indicador; o contrário se observa com o Nordeste, com os melhores indicadores de atendimento de quatro-cinco anos, na segunda posição, em um percentual de 14,9%. Já a região Norte é que registra a pior taxa: apenas 8,4%; seguindo-se o Nordeste com 14,9%; Sudeste e Centro-Oeste com 22% e 15,4%, respectivamente.

Figura 2 – Taxas de matrículas de creche e pré-escola no período de 1995-2009



Fonte: Elaboração própria com base em dados do IPEA (2010).

O que podemos constatar é que a “distância” entre creche e pré-escola foi sendo ampliada ao longo dos anos, denotando a preferência de oferta educativa às idades mais próximas do ensino fundamental. A iniquidade desta situação traduz-se com mais força se confrontamos o acesso com a renda familiar: em 2008, apenas 10,2% das crianças pertencentes ao quinto mais pobre da população frequentavam alguma creche, elevando-se significativamente o percentual entre as crianças do quinto mais rico – 36,2% (IBGE, 2008). Em 2009, essa situação pouco se alterou: apenas 11% de crianças do quinto mais pobre da população frequenta a creche, elevando-se substancialmente o indicador, quando se trata de crianças pertencentes ao quinto mais rico da população: 34,9%. Os dados são significativos, especialmente se considerarmos que quase 70% das crianças de zero-seis anos pertencem a famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo, portanto, aquelas mais atingidas pela pobreza (IBGE, 2009).

A situação de profunda desigualdade, hoje, no Brasil, especialmente no acesso à educação das crianças de zero-três anos, é também resultante dos processos históricos, que condicionaram o surgimento de uma dualidade estrutural no atendimento educativo das crianças pequenas: as creches e pré-escolas surgiram e foram se desenvolvendo, vinculadas, organicamente, às classes sociais de pertencimento dos sujeitos aos quais se destinavam (KUHLMANN Jr., 1998). A pré-escola “dos ricos”, embora oferecida em estabelecimentos públicos, ficou associada no imaginário social a signos de prestígio, ao passo que a creche foi cunhada como um “mal necessário”. A tensão entre a função assistencial e a educativa, imiscuída na própria constituição da educação infantil, foi superada com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB (Lei nº 9.394, de 1996), pela afirmação do direito de todas as crianças de zero-seis anos à educação, incluindo definitivamente a creche na esfera educacional.

Uma breve análise dos últimos vinte anos força-nos a reconhecer os avanços já feitos. No entanto, em que pesem os avanços já estabelecidos é preciso também confrontar a situação do atendimento educativo das crianças de zero-cinco anos e as condições de sua oferta, examinando, assim, se as políticas públicas dirigidas a esta faixa etária têm logrado a democratização desta etapa educativa. Como bem lembra Bobbio (1992, p. 25):

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Considerações Finais

Florestan Fernandes (1966), ao discutir a educação em fins da década de 1950, destacava os limites das medidas governamentais adotadas à época, ressaltando que elas, embora aparentemente reformassem o sistema, de fato, mantinham em seu interior práticas patrimonialistas, que faziam com que a educação se tornasse um mecanismo de prestígio social acessível a uns poucos privilegiados. Para o sociólogo, a plena democratização do ensino, garantida pela oferta pública e gratuita da escola para todos, era condição necessária para a abolição das barreiras, que faziam da educação um mecanismo de privilégio social. Alertava, ainda, sobre a necessidade de que as condições materiais oferecidas fossem adequadas aos imperativos da tarefa da formação cultural das novas gerações, tarefa esta que se constituía em sua finalidade máxima. Para o autor, então, não bastava apenas o acesso ou a expansão quantitativa do ensino; embora este fosse um fator importante, não era, no entanto, suficiente.

Separam-nos pouco mais de meio século das argutas análises de sociólogo brasileiro. Se progressos foram registrados na educação brasileira e estes não são aqui negados, foram, no entanto, insuficientes. O retrato disso evidencia-se no descompasso entre o “peso” do PIB (entre os maiores do mundo) e o IDH brasileiro – 75ª posição. Os indicadores educacionais também não são satisfatórios: em 2009, a população brasileira de 15 anos ou mais de idade tinha em média 7,5 anos de escolarização. O País levou 17 anos para aumentar em 2,3 anos a média de estudo de sua população. Esta taxa, no entanto, é diferenciada de acordo com as regiões: no Sudeste a média é de 8,2 anos de estudo, já no Nordeste este número cai para 6,3. Estas clivagens também são acentuadas, quando cruzamos com o indicador classe social: o quinto mais pobre da população tem em média 5,5 anos de estudo, já o quinto mais rico tem o dobro, ou seja, 10,7 anos (IBGE, 2010b). Estes dados nos mostram que a persistência do “atraso” educacional revela a incapacidade de o Estado garantir aos brasileiros aquilo que lhes era garantido por lei: oito anos de escolarização obrigatória.

As crianças pequenas (e nos referimos aqui especificamente aquelas entre zero-cinco anos), são as mais afetadas pela desigualdade social. Em 2009, de cada 1.000 crianças nascidas, 23,59% morreram já no primeiro ano de vida; a taxa chega a 48,2% em Alagoas e a 37,9% no Maranhão, próximas àquelas encontradas nos países mais pobres da América Latina, como Bolívia e Haiti⁴. Como vimos nos dados apresentados anteriormente, as crianças que menos acesso têm a creches e pré-escolas são aquelas pertencentes aos extratos mais pobres da classe trabalhadora. De cada 1.000 crianças entre zero-cinco anos, em média, pertencentes aos 20% mais pobres da população brasileira, apenas 110 frequentam creche; já nos 20% mais ricos esse percentual sobe a 350, ou seja, três vezes mais.

Considerando a situação até aqui delineada, apresentamos alguns desafios que a implementação da obrigatoriedade da pré-escola coloca para governantes e gestores educacionais. Destacamos dois, que consideramos principais: o primeiro, garantir que a unidade pedagógica da educação infantil seja mantida; isso supõe a adoção de uma efetiva política pública que amplie o acesso e a permanência com qualidade de todas das crianças de zero-cinco anos, redobrando ações para recuperar a segmentação histórica, que exclui as crianças de zero-três anos da educação. Tal empreendimento exige que os recursos destinados a educação infantil sejam ampliados, de modo que as metas a serem estabelecidas no novo Plano Nacional de Educação não se convertam apenas em boas intenções. Não há dúvidas de que o Fundeb representou um avanço para toda a educação básica, particularmente à educação infantil, no entanto, está imiscuído de uma lógica que tende a induzir o aprofundamento da segmentação entre creche e pré-escola, fomentando a oferta pública desta última e induzindo a expansão das primeiras, via convênios com instituições privadas sem fins lucrativos. Esta “divisão de tarefas” entre poder público e assistência atinge, sobretudo,

as crianças mais pobres da população (CAMPOS, 2010), estimulando, em plena “era dos direitos”, a adoção de formas barateadas de atendimento educativo. É preciso não se repetir, sob nova roupagem, a fórmula tão denunciada na década de 1980: “tratar pobremente a pobreza.” (FRANCO, 1989).

Um segundo aspecto refere-se à compreensão da própria obrigatoriedade, como meio para a democratização da educação brasileira e de modo particular da educação infantil, evitando-se reducionismos que a tomem apenas como ampliação de acesso à pré-escola. Isso implica a necessidade de legislação específica, que normatize os termos dessa obrigatoriedade na educação infantil, posto que esta furta-se à normatização pelos mecanismos presentes nas demais etapas da educação básica. Conforme bem destaca Rosemberg (2010, p. 173), a educação infantil,

para o sistema educacional brasileiro público é uma experiência completamente nova essa de acolher crianças tão pequenas, especialmente os bebês [...]. Foi a EI que trouxe, para a educação brasileira, a proposta de educar e cuidar. Seria o cuidar uma função tão digna como o educar? E como educar crianças tão pequenas? [...] Tais perguntas e muitas outras que estão vindo a tona desde os anos de 1970 evidenciam a novidade e as perplexidades, as tensões desta revolução cultural e social na sociedade e no sistema educacional brasileiro.

As tensões entre as funções assistencial e educativa, que historicamente constituíram o campo da educação das crianças pequenas, são reconfiguradas nas funções de cuidar e educar, tratadas agora como indissociáveis e complementares. De acordo com Diker (2001), temos a emergência de um novo “contrato fundacional”, que passa a modelar a própria identidade da educação infantil, interrogando os próprios modos de operar do Estado no provimento do direito de todas as crianças pequenas à educação. Não deixa de ser interessante observar que as disputas em torno da “norma pedagógica”, que deve orientar a educação infantil (“escolarização da infância”, “centralidade da criança e de seus processos de aprendizagem”), ocorrem num momento em que a escola está fortemente interpelada em sua função educativa e socializadora. Os resultados de pesquisas que apontam a importância desta etapa para o sucesso escolar não podem se transformar em fontes de pressão, na conformação de uma escolarização desta etapa educativa, mesmo porque corremos o risco de antecipar experiências de fracasso escolar, aprofundando os fossos da desigualdade social.

Sabemos que o direito à educação, o que inclui a instituição de sua obrigatoriedade, compreendida em sua dialética de dever do provimento gratuitamente pelo Estado e obrigação dos sujeitos de cumpri-lo, inscreve-se tanto na perspectiva liberal de distribuição equitativa de oportunidades educacionais, como naquela surgida nos movimentos da classe trabalhadora (CURY, 2002). Assim, numa sociedade de classes a democratização da educação é modelada e restringida, na maioria das vezes, pelos limites impostos pelas elites dominantes que, no caso brasileiro, historicamente

se beneficiaram das benesses do Estado, fazendo da educação, desde sua constituição na esfera pública, um privilégio de poucos.

Recebido e aprovado em dezembro de 2010.

Notas

- 1 O Brasil aproxima-se, de certo modo, das tendências observadas em outros países latino-americanos, que adotaram também iniciativas de estender a escolarização obrigatória, incluindo algum nível de idade compreendida pela pré-escola. Do conjunto de países da América Latina, 14 têm estipulado algum nível de obrigatoriedade na educação infantil. Apenas Brasil, Uruguai e México adotaram-na para crianças de quatro-cinco anos e três-cinco anos, respectivamente. Em países com índices altos de atendimento, como Chile e Cuba, não há obrigatoriedade. Para uma análise da relação e obrigatoriedade e democratização da educação infantil (CAMPOS, 2010).
- 2 Todos os dados estatísticos apresentados neste artigo referem-se a taxas de escolarização bruta.
- 3 Dados apresentados pelo IPEA (2010), baseados também em informações colhidas na PNAD (2009), porém tomando como referência o segmento etário de quatro-seis anos de idade, confirmam também a persistência desta situação. Considerando todos os extratos de renda per capita familiar, ou seja, do 1º ao 5º, nos períodos de 1992-2010, observamos que esta distância foi diminuindo – passou de 29,8% em 1992 para 18,4% em 2010.
- 4 Em Alagoas 68,8% das crianças de 0-6 anos pertence a famílias cuja renda per capita é de até ½ salário mínimo; no Maranhão o percentual é semelhante: 65,4%.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezesseis anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Políticas educativas para a primeira infância no Cone Sul: entre o público e o privado**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. (Relatório de Pesquisa).

CASTRO, Jorge Abrahão. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 nov. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2010.

DIKER, Gabriela. Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica: principales tendencias. **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia Y La Cultura (OEI)**, 2001. Disponível em: <www.oei.es/linea3/diker.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças 'carentes' de 0 – 6 anos de idade – 1984. In: ROSEMBEREG, Fúlvia. (Org.). **Creche**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400007&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 nov. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições da vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2008, 2009, 2010a. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 nov. 2010.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 out. 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). PNAD 2009 – Primeiras análises: situação da educação brasileira: avanços e problemas. **Comunicados do IPEA**, n. 66, Brasília, DF, nov. 2010.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Meditação, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. In: Reunião Anual da ANPED, 32., 2009, Caxambu/MG. **Trabalhos...** Caxambu: ANPED, 2009. (Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos).

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

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **The EFA Global Monitoring Report 2009**: regional overview Latin America and the Caribbean. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 14 jun. 2009.

The democratization of early childhood education *Concepts and policies under discussion*

ABSTRACT: This article discusses compulsory pre-schooling, established by Constitutional Amendment 59, 2009, and shows the tension involved in this new task, especially the risk of intensifying social inequality. We believe, however, that the extension of compulsory schooling could be part of a radical perspective for the democratization of education, which would entail ensuring that all children and young people enjoyed the right to a public school education.

Keywords: Compulsory pre-schooling. Early childhood education. Democratization of education.

Démocratisation de l'éducation infantile *Les conceptions et politiques em débat*

RESUME: CET article discute le caractère obligatoire de la pré-école, instituée par l'amendement constitutionnel n° 59, de 2009, montrant les tensions qu'impliquent la nouvelle tâche, spécialement les risques d'approfondissement des inégalités sociales. nous croyons, toutefois, que l'élargissement du caractère obligatoire scolaire peut s'inscrire dans une perspective radicale de démocratisation de l'éducation, ce qui implique l'apport de ce droit à tous les enfants et les jeunes dans les écoles publiques.

Mots-clés: Caractère obligatoire de la pré-école. Éducation infantile. Démocratisation de l'éducation.

Democratización de la educación infantil *Las concepciones y políticas en debate*

RESUMEN: Este artículo discute la obligatoriedad del preescolar, instituido por la Enmienda Constitucional n° 59, de 2009, mostrando las tensiones que envuelven la nueva tarea, especialmente los riesgos de aumento de las desigualdades sociales. Todavía creemos que la ampliación de la obligatoriedad escolar puede ser inscrita en una perspectiva radical de democratización de la educación, lo que implica el requerimiento de este derecho a todos los niños y jóvenes en escuelas públicas,

Palabras clave: Obligatoriedad del preescolar. Educación infantil. Democratización de la educación.