



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16151 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT05 - Estado e Política Educacional

O Direito à Educação Infantil: O PNE na Guarda de uma Política às Crianças

Laís dos Santos Lopes - UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: O PNE NA GUARDA DE UMA POLÍTICA ÀS CRIANÇAS

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica se caracteriza como direito público **objetivo e subjetivo** em que cada cidadão pode e deve acessar de forma social e pertencente. Expliquemos melhor: ela ganha *status* público, pois é igual a todos, é destinada à coletividade. Apesar disso, se torna social na medida que pressupõe relações de sociabilidade e integração. Neste ínterim, vale atentarmos que cada sujeito é oriundo de contextos e culturas diferenciadas, em que as normativas podem não acolher quando engendradas de maneira universal. Logo, o direito que é público e social, também se efetiva como pertencente, pois está para as singularidades dos sujeitos civis de maneira extraordinária, reparatória e *sui generis*, estendendo a igualdade das relações à necessidade da equidade.

Neste rol, percebemos outras concepções que nos dão apoio, por exemplo Araújo (2022) que enfatiza que a educação deve ser um direito subjetivo e público por ter um foco social e, também, por poder ser definido como a capacidade individual de agir e exigir que um direito objetivo prescrito em lei. Nesta esfera de concepções, Claude (2005) explicita as múltiplas faces do direito à educação: a social, a econômica e a cultural. Social porque promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana; econômica, pois favorece a auto-suficiência econômica; e a cultural, citando que a comunidade internacional orientou no sentido de

construir uma cultura universal. Por fim, acrescentamos a proposição de Pedrozo (2020), que salienta que a educação assume o *status* de direito humano, por estar ligada intimamente com a dignidade humana.

Na Constituição brasileira, artigo 205, a Educação Básica é considerada “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1998, p. 123). Portanto, deve ser assegurada pelo Estado, abrindo margem para a judicialização quando não amparada, pois seu artigo 206 explicita princípios, como a “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] IV– gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1998, p.123).

No que se refere à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e objeto deste estudo, é versada na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, como também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990; e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, como direito público e subjetivo de proteção às crianças. Essas normas viabilizaram a inclusão da Educação Infantil no rol das etapas participantes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), bem como a garantia de acesso às crianças, ao completarem quatro anos de idade, em instituições públicas de Educação Infantil mais próximas de sua residência (PEIXOTO e ARAÚJO, 2017).

Focalizando um pouco mais na Educação Infantil por meio da LDB, descortinamos um avanço no ano de 2009, quando a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 tornou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, e a Lei 12.796/2013, alterando a LDB no seu Art. 30, inciso II, tornando obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola, incubindo os municípios da responsabilidade.

Isto posto, este texto tem como objetivo identificar a concepção que concorre o direito à Educação Infantil presente no PNE. Este estudo deriva de uma pesquisa documental, tendo em vista o filtro da postura crítica e política adotada pela pesquisadora através da intervenção de suas lentes de análise, apreciando e/ou confrontando o PNE. Apoiando o nosso pensamento, consideramos a máxima de Cellard (2008), sobre os documentos serem testemunhos de passados recentes ou não, bem como insubstituível para reconstituição (CELLARD, 2008).

Destarte, o conceito gramsciano de Estado nos apoia e permite que a política e/ou direito à educação infantil seja analisado, considerando as relações de disputas entre diferentes setores organizados na sociedade civil, que se identificam e atuam em defesa de interesses de classes (GRAMSCI, 2000). O PNE será ponderado pelo grau de complexidade e sua capacidade organizativa da sociedade

civil, pois ele pode impor a hegemonia estatal da sociedade capitalista (GRAMSCI, 2000).

2 A LUTA PELA POLÍTICA DE CRECHES E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTITUIÇÃO DA PRÓPRIA CONCEPÇÃO DO DIREITO

As creches foram apenas um dos tantos objetos de pauta e luta do movimento classista feminista na sociedade neoliberal dos anos 70. Essa luta se fundamenta na necessidade da presença de creches para suprir a carência da mãe operária que precisava trabalhar fora de casa e ter um lugar seguro para deixar os seus filhos (FARIA, 2006). A luta pelas creches esteve atrelada ao subtema de igualdade de gênero, quando se buscava “possibilidades de acesso ao trabalho, visto que o cuidado e a guarda das crianças pequenas eram objetos da legislação trabalhista e reivindicação histórica das mães trabalhadoras” (MACEDO, 2015, np).

Agregando ao argumento, fazemos alusão a Silvia Frederici (2017) e seu contraponto a própria teoria marxista no contexto da política feminista dos anos 1970, que levantava a ideia de que as mulheres por estarem “fora das relações capitalistas”, teriam menos poder social do que os homens. Analisando a teoria marxista, percebemos enquanto argumento que ajudou a deslegitimar o trabalho doméstico (remunerado ou não remunerado), bem como a invalidar qualquer trabalho feminino, por acreditar que não estavam na produção socialmente necessária. Todavia, concepção neoliberal que impactou na própria constituição das creches.

Ora, se o capitalismo está em tudo, entendendo-o como racionalidade, não se pode desconsiderar o trabalho doméstico como parte desta dita “produção socialmente necessária”. Frederici (2017) incorporou ao termo de acumulação primitiva, fenômenos que estão absortos nas análises de Marx sobre os papéis sexuais, bem como manifesta que uma das causas da subordinação aos homens no capitalismo foi a própria não remuneração às mulheres e ausência de reconhecimento do trabalho doméstico, considerado como trabalho improdutivo. Para a autora, a história das mulheres foi construída sob o disfarce de um pseudo destino biológico. Por isso que as creches se originaram de todo um complexo basilar, porque são essas crises e *modus operandi* que afetam a nossa capacidade de viver (DARDOT e LAVAL, 2016), e sob a qual reconhecemos a educação infantil como resultante de movimentos sociais.

A despeito disso, somamos outros fatores importantes à análise do direito à educação infantil, como a existência, até o presente, de crianças em hipossuficiência econômica, à face de crianças das classes dominantes. Crianças

cansadas que auxiliam as suas famílias na rotina de trabalho precarizado para uma defasada subsistência e crianças que vivem tempo de qualidade, brincando e desenvolvendo com segurança e com os estímulos necessários para sua faixa-etária. Crianças exiladas das normativas e crianças que têm a judicialização dos seus direitos como uma simbólica prerrogativa. Crianças e o assistencialismo relativo a saúde, a educação e a segurança, bem como as crianças assistidas integralmente em relação a saúde, educação e segurança. Crianças e suas pluralidades de contextos sociais. Por isso, a necessidade de um direito subjetivo social e pertencente, que vai de encontro com o spencerismo e sua concepção de auxílio enquanto lastima as misérias dos pobres meritórios (DARDOT e LAVAL, 2016, p.45).

Voltando ao contexto das creches nos anos 70, ao perceber o processo interativo daquelas crianças nos ambientes, logo o que era reivindicação trabalhista, “passou a abarcar e até a fundamentar-se no direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos” (MACEDO, 2015, np).

Acrescentando a reflexão, Faria (2006) explicita que:

Num primeiro momento nos anos 70 a luta é por uma creche para nós, as mulheres: “tenho direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe. Sem creche não poderei curtir todos eles”. O prazer do convívio das crianças nas primeiras creches (ditas) selvagens, italianas e francesas, por exemplo, levou pesquisadoras feministas a observarem como são as crianças quando estão fora da família, o que levará, nos anos 80, o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças pequenas e não só para suas mães trabalhadoras. (FARIA, 2006, p. 284)

Portanto, começa a ser vista uma nova concepção aos espaços e ao direito à educação infantil nos anos 80, extrapolando a visão de ambientes de mera vigilância. Nesta discussão, é válido recordar que as crianças eram vistas como seres inacabados até início do século XIX, em que não se acreditava que as mesmas aprendiam através de brincadeiras e recebiam uma educação que assemelhava ao próprio adestramento animal, com castigos e humilhações (PEDROZO, 2020).

3 O PNE E O (PSEUDO)DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

O atual PNE foi instaurado a partir da lei nº 13.005/2014, completando seus dez anos de vigência em 2024. Trata-se de um instrumento de política pública educacional decenal, que o Brasil tem tentado criar desde 1930, pois sua origem

remonta à criação do Conselho Nacional de Educação (1931) e a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). No conjunto de atribuições responsabilizadas ao Conselho, pensava-se o PNE, que deveria ser amparado por regras que não sucumbissem à descontinuidade governamental (PEDROZO, 2020).

O PNE surge como um documento tão importante para ser balizador em nível nacional, em que compreendemos suas tensões e consensos com o que acreditamos ser ideal numa educação para a infância, perfazendo-se de maneiras diferenciadas nos contextos sociais. Somado a isso, reconhecemos que a concentração da renda no país é criminosa e projetual, produzindo uma “dívida social que parece não ter mais fim, com diversas atividades produtivas incorporando a mão de obra de crianças e adolescentes” (SEVERINO, BAUER, 2015, p. 12). Situações que geram problemas que atravessam, verdade seja exposta, às crianças das camadas “proletarizadas”.

Buscando contextualizar a situação escolar de frequência na região nordeste, embora acreditemos que frequência não seja, necessariamente, o engajamento, acrescemos a discussão com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o Instituto, em 2022 a taxa de frequência escolar bruta na região entre crianças de 0 à 3 anos de idade foi de 32,2% e entre as crianças de 4 à 5 anos de idade foi de 93,6%. Relativo à situação domiciliar, notamos que entre as crianças de 0 aos três anos de idade, da zona rural, foi de 19,5% e, da zona urbana, 39,0%. Já as crianças de 4 aos 5 anos de idade, relativas à zona rural, foram de 88,9% e à zona urbana, de 92,0%. Quando se trata de gênero, vimos que entre as crianças de 0 aos 3 anos de idade: os meninos constaram 35,8% e as meninas 36,2%; já as crianças de 4 aos 5 anos: os meninos constaram 91,3% e as meninas 91,8%. No quesito cor/raça, para as crianças brancas de 0 aos 3 anos, percebemos uma porcentagem de 38,3% e para as crianças pretas ou pardas de 34,0%. Quando vistos estes dados com relação às crianças de 4 aos 5 anos de idade, notamos que as crianças brancas apresentam 92,0% e as crianças pretas ou pardas 91,1% (IBGE, 2022).

Na análise, verificamos que os dados coletados apontam para uma vantagem às crianças brancas, bem como às crianças da zona urbana e às crianças do gênero feminino. Ainda sobre essas referências, percebemos uma vantagem com relação às crianças de 4 aos 5 anos de idade, o que levamos em conta a obrigatoriedade que esta etapa reclama no texto legislativo e que denuncia a imprecisão dos dados relativos às crianças de 0 aos 3 anos de idade, “cuja faixa etária é mais difícil de encontrar vagas e de localizar percentuais precisos de exclusão escolar” (ARAÚJO, 2022, p.14). No que se refere a cor ou raça, as diferenças também são protuberantes. Por fim, consideramos a omissão de dados referentes aos contextos privado e público nas categorias de levantamento apresentadas pelo instituto.

Ao consultarmos o atual PNE, observamos que a Meta 1 (com 17 estratégias que versam desde financiamento e democratização até a acessibilidade e melhorias físicas e de quadro profissional) refere exatamente a educação infantil. Sendo ela:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Diante do contexto até aqui apresentado sobre o dever constitucional do Estado na oferta gratuita da Educação Infantil e da missão de expansão, universalização e democratização do acesso às creches e creche-escolas, notamos que o PNE é ainda inexpressivo na temática da educação infantil, estabelecendo, especificamente, uma meta e na perspectiva de processo de matrículas. A esse respeito, Severino e Bauer (2015, p.11) asseveram que a “existência de leis, estatutos, comissões governamentais, programas institucionais de conscientização pública, aliados ao propalado incremento de políticas educacionais para as crianças e jovens, a redução do trabalho infantil ainda deixam muito a desejar” (SEVERINO, BAUER, 2015, p. 11).

Para além disso, a meta apresentada não moderniza, apenas reafirma a própria Constituição. No que se refere a oferta de vagas às crianças de 0 aos 3 anos de idade, o antigo PNE (2001 - 2011) previa no início da sua prescrição um número de vagas para comportar 30% e terminaria em 50%, já o atual plano não fixa um escopo inicial, mas uma meta que deve finalizar em 50%, mantendo, empiricamente, a mesma meta de anos atrás.

Essa realidade descortina uma ideologia neoliberal, que “disputa cada vez mais a formação do homem neoliberal-conservador” (AMARAL, OLIVEIRA, 2023, p.3), tendo em vista a objetividade de reprodução social capitalista a partir da escola da infância, pois se trata de uma etapa em que o atendimento ao público alvo afeta fortemente os próprios adultos e, respectivamente, as suas relações sociais. Dessarte, à luz da teoria de Dardot e Laval (2016), se nota que a racionalidade neoliberal incutida no documento projeta a individualização das classes e revela a limitação da própria lei.

3 CONCLUSÕES

O discurso reivindicatório na luta pela política de creches partiu de uma demanda de luta das mulheres, sendo apenas nos anos 80 percebido como um direito social das crianças. Acrescido a isto, depreendemos que o atual PNE vem engatinhando no sentido de pensar a educação infantil, lançando-se a lume que a

“não explicitação do que venha a constituir-se como parâmetros mínimos de qualidade acaba por gerar dificuldades objetivas para se reclamar tal direito constitucional” (PEIXOTO, ARAÚJO, 2017, 248). Assim, o PNE foi apropriado pelo Estado, forçado a funcionar como um meio para a reprodução da hegemonia.

4 PALAVRAS-CHAVE: Direito à Educação Infantil; Política Educacional; Plano Nacional de Educação.

5 REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C.; FERREIRA DE OLIVEIRA, J. O financiamento da educação no PNE (2014-2024) no contexto do pós golpe de 2016: balanço crítico. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023042, 2023.

ARAÚJO, Maciela Mikaelly Carneiro de. **Judicialização do Direito a educação infantil: desafios e dimensões evidenciadas na produção acadêmica brasileira (2009-2019)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996a.

_____. Lei nº. 10172/2001. **Plano Nacional de Educação 2001-2011**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito para educação e educação para direitos humanos. Sur., **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.2, ano 2. São Paulo, 2005.

DARDOT, P., LAVAL, C. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagú**, Campinas, nº 26, p. 279-287, jun. 2006.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução Coletivo Sycorax. Rio de Janeiro: Editora Elefante, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução e introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 29 jun. de 2024.

MACEDO, Elina Elias. Os direitos das crianças no centro da luta por creche. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

PEDROZO. Luiz Henrique Batista de Oliveira. **O direito à educação infantil e o engatinhar da formação cidadã no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020.

PEIXOTO, E. M.; ARAÚJO, V. C. de. Educação de qualidade na educação infantil: quanto custará aos municípios capixabas esse direito a partir do PNE 2014-2024?. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE**, 2017.

RAGO, Margareth. Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós) modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**. Campinas, nº 3/4, p. 11-43, 1995-1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim; BAUER, Carlos. O Plano Nacional de Educação (PNE) e a educação infantil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 37, p. 11-16, maio/ago. 2015.