



Acesso e qualidade: os grandes desafios

Apesar do impacto da educação infantil no desenvolvimento das crianças, no Brasil menos da metade de meninos e meninas de até 6 anos freqüenta creche e pré-escola. Além disso, a qualidade muitas vezes ainda deixa a desejar

Há uma década, creches e pré-escolas, então vinculadas à assistência social, foram oficialmente reconhecidas como um direito da criança: passaram a fazer parte da educação básica. A mudança, ocorrida em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), exige ajustes e orientações para que essas instituições evoluam do cuidado básico à prática educacional e para que se garanta o acesso de todas as crianças a creches e pré-escolas com um padrão mínimo de qualidade.

A LDBEN divide a educação infantil em creches (para a faixa etária de até 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 6 anos). Conforme a Síntese de Indicadores Sociais 2004 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2003, apenas 11,7% das crianças de até 3 anos freqüentavam creches. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) relativos a 2004,

e levando-se em conta a população segundo o Censo 2000, 55,1% das crianças de 4 a 6 anos estavam na pré-escola.

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais, dos 20% mais pobres do País apenas 28,9% de meninos e meninas de até 6 anos freqüentam estabelecimentos de ensino. Já no grupo dos 20% mais ricos, mais da metade das crianças dessa faixa etária está na escola.

Desigualdade histórica

Tal desigualdade se deve à própria história da educação infantil. No Brasil, as creches surgiram à margem do sistema educacional. Atendiam crianças de até 6 anos de idade cujos pais saíam para trabalhar e não tinham com quem deixá-las. Paralelamente a isso, desde 1975 desenvolveu-se no País um sistema oficial de pré-escola. Como as escolas públicas não aten-

Tabela 1

Quantidade de creches e pré-escolas no Brasil					
Creches					
Total	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
30.266	1.675	8.611	1.117	13.408	5.455
Pré-escolas					
Total	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
101.650	4.958	47.951	9.116	25.580	14.045

Fonte: Inep, Sinopse Estatística do Censo Escolar 2004. Dados preliminares.

diam a demanda, as famílias pobres encaminhavam seus filhos para creches vinculadas à assistência social, em geral sem infra-estrutura ou projeto pedagógico – isso quando havia creches. Já a classe média e a classe alta sempre recorreram às escolas particulares¹.

Os estabelecimentos particulares de educação infantil correspondem a quase metade do total de creches no Brasil, segundo dados preliminares da Sinopse Estatística da Educação Básica 2004, do Inep, autarquia do Ministério da Educação (MEC). Quando o foco são as pré-escolas, as instituições privadas representam 25,8% do total. É importante lembrar que muitas creches e pré-escolas podem ter convênios com algum órgão governamental, como no caso das creches filantrópicas ou comunitárias.

Nas áreas urbanas, 40% das crianças de até 6 anos freqüentam estabelecimentos de ensino. Já nas áreas rurais, esse percentual é reduzido para 27%

No total, existem 101.650 pré-escolas e 30.266 creches no País, de acordo com os mesmos dados do Inep. A maior parte das pré-escolas se concentra na Região Nordeste: 47,1%. Já as creches predominam no Sudeste: 44,3% (veja Tabela 1).

Entraves à diversidade

Não há diferença marcante de gênero no acesso à educação infantil. Dados do Censo 2000 do

IBGE mostraram que as meninas tinham leve vantagem (9,5%, ante 9,4% na faixa de até 3 anos e 61,9%, ante 60,5% na faixa de 4 a 6 anos).

Quando se avalia a etnia, a mais prejudicada é a indígena. De acordo com os dados do censo, 3,9% das crianças indígenas na faixa etária de até 3 anos estão na escola. As crianças de origem asiática são as mais atendidas (15,2% do total de meninos e meninas dessa etnia). As discrepâncias entre as taxas de atendimento a brancos (10,3%), negros (9,5%) e pardos (8,3%) são menos significativas². Ao analisar esses dados, é preciso considerar os aspectos inerentes à cultura de cada povo. A necessidade de educação infantil para as crianças indígenas deve ser discutida com a própria população, levando-se em conta suas tradições.

Enquanto nas áreas urbanas 40% das crianças de até 6 anos freqüentam estabelecimentos de ensino, nas áreas rurais esse percentual é reduzido para 27%. Dados preliminares da Sinopse Estatística da Educação Básica 2004 mostram que o número de creches nas zonas rurais é insuficiente. Há 4.165 estabelecimentos, distribuídos em 5.560 municípios.

As crianças com deficiência também estão em desvantagem. A lei garante que meninos e meninas com deficiência podem freqüentar a educação infantil regular. Do total de 109.596 em creches e pré-escolas em 2004, 78,2% vão para escolas especiais. A existência dessas instituições especializadas é importante, mas a maior parte foca seu trabalho na saúde e não realiza atividades que estimulem a socialização, como em uma escola regular. O ideal seria que as duas atividades fossem complementares.

Benefícios a longo prazo

Nas duas últimas décadas, estudos realizados por especialistas das mais diversas áreas do conhecimento mostram a importância da atenção integral na primeira infância. Promover o desenvolvimento cognitivo nessa fase da vida tem impacto decisivo no futuro.

1. Antônio Carlos Gomes da Costa, O desafio da educação infantil, em *Cidadania Antes dos Sete Anos*, Brasília, Andi/UNICEF/Editora Cortez, 2003.
2. Dados publicados no estudo *Custo Aluno Qualidade*, realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2005.

Os primeiros anos da infância correspondem ao período de maior sensibilidade, quando o cérebro precisa de estímulos para criar ou fortalecer estruturas mentais, cognitivas e emocionais. Isso porque até os 6 anos de idade formam-se 90% das sinapses cerebrais. Nesses primeiros anos, ocorrem as chamadas “janelas de oportunidades”, o período no qual, neurologicamente, as crianças estão mais propensas a desenvolver várias habilidades.

Até os 4 anos de idade, a criança já atingiu metade do potencial mental que terá quando adulta³. O potencial do vocabulário, por exemplo, é determinado por palavras que são filtradas antes dos 3 anos. As bases neurológicas para desenvolver a matemática e a lógica são formadas antes dos 4 anos. A estabilidade emocional é muito influenciada pela maneira como o cérebro se desenvolve durante os dois primeiros anos de vida.

Aos 6 anos, também já estão formados os contornos mais amplos de auto-estima, senso de moralidade, responsabilidade, empatia, relacionamento social e aspectos fundamentais da personalidade. Dessa forma, além de estimular o desenvolvimento de habilidades específicas, a educação infantil tem o potencial de aumentar a capacidade de interação social e promover a formação de sujeitos autônomos.

Crianças que convivem com crianças se relacionam com o mundo de maneira diferente de crianças que convivem só com adultos. As interações com pessoas da mesma faixa etária permitem aos pequenos que ocupem outros papéis. Eles aprendem a negar, dividir e aceitar. Aprendem, enfim, o sentido de grupo.

Um futuro melhor

Além de promover o desenvolvimento integral, o acesso de crianças de baixa renda a creches e pré-escolas tem recompensas sociais. O norte-americano James Heckman, Prêmio Nobel de Economia

(2000), analisou diversos estudos internacionais e concluiu que a frequência à educação infantil e a qualidade de atenção às crianças em casa garantem uma vida adulta melhor⁴. “O principal fator da pobreza, e tenho certeza de que isso deve ser ainda mais verdadeiro no caso do Brasil, são as diferenças nos ambientes familiares e a influência disso no desempenho educacional”, diz o economista⁵.

Além de promover o desenvolvimento integral, o acesso de crianças de baixa renda a creches e pré-escolas tem recompensas sociais

Um desses estudos (Perry Preschool Study) acompanhou por anos a trajetória de meninas e meninos negros norte-americanos de baixa renda – da educação infantil aos 40 anos de idade. Os pesquisadores dividiram as crianças em dois grupos: um com as que freqüentavam estabelecimentos de educação infantil, outro com as que não tinham acesso a creches e pré-escolas. Quando os participantes da pesquisa tinham 40 anos, constatou-se que no primeiro grupo havia mais pessoas que terminaram o ensino médio. Além disso, conseguiam melhor colocação no mercado de trabalho e recebiam salários maiores. Segundo as análises do economista, a probabilidade de engravidar na adolescência é menor entre as meninas participantes de programas de educação infantil. Também é menos provável que meninos que freqüentam creches ou pré-escolas cometam crimes.

Impacto financeiro

No Brasil, existem evidências de que o acesso de crianças de baixa renda à educação infantil tem impacto no aumento da renda familiar, especialmente entre famílias mais pobres. A pesquisa Trabalho e Responsabilidades Familiares: Um Estudo sobre o Brasil⁶ mostra que, nos domi-

3. Banco Mundial, Boosting Poor Children's Chances: Early Development Services for Poor Children, 1999.

4. James Heckman e Flavio Cunha, Credit Constraints, Family Constraints and Optimal Policies to Reduce Inequality and Promote Productivity. Estudo apresentado no Encontro Internacional de Educação Infantil, realizado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível no site: <http://www.fgv.br/ibre/cps/>. Acesso em 21 nov. 2005.

5. “Pré-Escola Combate Pobreza e Desigualdade, Diz Nobel”, Agência Estado, 16 nov. 2005.

6. Bila Sorj, Trabalho e Responsabilidades Familiares: Um Estudo sobre o Brasil, Relatório Final (Contratado pela OIT), Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.

cílios brasileiros em que as crianças estão em creches e pré-escolas, a renda per capita é cerca de 50% maior que naqueles em que elas não freqüentam a educação infantil. Quanto aos salários das mães, são 55% superiores no primeiro caso.

Os investimentos na educação infantil são importantes para ampliar o acesso e também para garantir a qualidade do que é oferecido à criança

Segundo o estudo, a creche é um mecanismo eficiente para conciliar família e trabalho: além de possibilitar à mãe trabalhar, permite melhor inserção da mulher no mercado profissional, especialmente as mais pobres. A expansão da educação infantil é uma das prioridades do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, elaborado em 2004 pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) da Presidência da República.

Estímulo indireto

Outra pesquisa, realizada pelo Banco Mundial⁷, revela que a freqüência na educação infantil também influencia a escolaridade final dos brasileiros. Dois anos de pré-escola poderiam ajudar a aumentar em média um ano de escolaridade. Além disso, uma criança que teve acesso à educação infantil possui menos probabilidade de repetência e de defasagem entre idade e série. O estudo também conclui que um ano de pré-escola resulta em aumento de 2% a 6% nos salários.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), uma criança pobre que freqüente dois anos de educação infantil tem como retorno 18% a mais no seu poder de compra, quando adulto.

Por todos esses desdobramentos positivos para o futuro, o investimento em educação infantil pode ser visto também como uma escolha a favor da garantia de equidade de gênero, do enfrentamen-

to da criminalidade e do combate à pobreza e à exclusão social.

ACESSO COM QUALIDADE

O Brasil estabeleceu compromissos para investir em educação infantil, como assumiu ao ratificar o documento *Um mundo para as crianças*, das Nações Unidas (ONU, 2002). O relatório define as ações necessárias para cumprir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) em relação a crianças e adolescentes.

Diante do compromisso internacional, o documento Presidente Amigo da Criança e do Adolescente, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no início do mandato, estabeleceu a melhoria e o crescimento da educação infantil como uma de suas ações. A meta é aumentar o atendimento dos meninos e meninas de até 6 anos em creches e pré-escolas para 65% das crianças até 2007.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2001, estabelece que até 2011 metade dos meninos e meninas de até 3 anos deverá estar em creches e 80% das crianças de 4 a 6 anos na pré-escola. Nos últimos anos, houve avanços. De 2000 a 2003, cresceu em 8% o número de meninos e meninas que freqüentam estabelecimento escolar, segundo os indicadores do IBGE. Entretanto, levantamento feito pelo estudo Custo Aluno Qualidade (CAQ), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, mostra que para cumprir as metas seria necessário um crescimento de 474% nas vagas das creches e de 63% nas vagas das pré-escolas.

O problema do financiamento

O gasto público em creches também teria de aumentar 1.088% até 2011, passando de 898 milhões de reais para 10,7 bilhões de reais, segundo pesquisa realizada pelo MEC e publicada em reportagem do jornal *Folha de S.Paulo* em 2004⁸.

A LDBEN determina que os Estados e a União são responsáveis por estabelecer diretrizes para

7. Banco Mundial, *Desenvolvimento da Primeira-Infância: Foco sobre os Impactos da Pré-Escola*, Brasília, 2002.

8. Menor é melhor, *Caderno Sinapse, Folha de S.Paulo*, pp. 8-12, 27 jan. 2004.

a educação infantil e por oferecer apoio financeiro aos municípios. Mas é dever do município montar e gerenciar a sua rede de educação infantil. A implementação de creches e pré-escolas, porém, não tem sido prioridade de boa parte dos dirigentes municipais da Educação.

Em 1998, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para ampliar o acesso a esse nível de ensino, houve diminuição dos investimentos na educação infantil. A lei estipula que, dos 25% de impostos estaduais e municipais obrigatoriamente investidos em educação, 60% sejam repassados ao ensino fundamental. Isso significa 15% do total de impostos. Com essa vinculação dos recursos, Estados e municípios procuraram compensar a perda de receita reduzindo o investimento em creches e pré-escolas⁹.

Um novo fundo

Para tentar corrigir essas distorções, tramita na Câmara dos Deputados a proposta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Ele garantiria o repasse de recursos federais, estaduais e municipais não só para o ensino fundamental, mas também para a educação infantil e o ensino médio. A iniciativa, em fase de discussão, deixou de fora o subsídio a creches.

Isso porque, de acordo com a proposta, o Fundeb seria composto de 20% das receitas de impostos dos Estados e do Distrito Federal e caberia à União complementar os recursos, quando o valor anual por aluno não alcançar o mínimo definido. Como a legislação estabelece que a educação infantil é responsabilidade do município, argumentou-se que Estados e União arcaíam com um valor excessivo, financiando um sistema que deveria ficar a cargo dos municípios.

A sociedade civil reagiu e reivindica que se incluísse no Fundeb a educação de meninos e meninas de até 3 anos. Uma comissão especial da Câmara dos Deputados foi criada em outubro de 2005 com o objetivo de discutir esses pontos e sugerir alterações.

Gráfico 1

Gasto aluno-ano na rede pública de educação infantil em reais (1999)	
Brasil	924
Centro-Oeste	902
Nordeste	560
Norte	632
Sudeste	1.269
Sul	950

Fonte: Estudo Custo Aluno Qualidade (CAQ), Campanha Nacional pelo direito à educação, 2005. Cálculo baseado em dados do Inep e do IBGE.

No final de novembro, o governo federal anunciou a liberação de mais recursos para o fundo. Porém, segundo a sociedade civil, o valor destinado é insuficiente para possibilitar a inclusão completa das creches. Deveria ser pelo menos 83% maior que os 200 milhões de reais divulgados. A proposta da comissão é favorável à inclusão, e, se aprovada, deve ainda ser votada na Câmara e no Senado, além de sancionada pelo presidente da República.

Repasso indefinido

Outra dificuldade no financiamento é que as creches e pré-escolas municipais e privadas sem fins lucrativos continuam recebendo repasses federais por meio da assistência social, fragilizando a gestão e o financiamento das ações. A ideia do governo federal é solucionar essa questão o quanto antes. Em 2005, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o MEC organizaram um grupo interministerial com esse objetivo.

O investimento em educação infantil pode ser visto também como uma escolha a favor da garantia de equidade de gênero e do combate à pobreza e à exclusão social

Alguns esforços do governo federal conseguiram inserir creches e pré-escolas em outras políticas de investimento em educação. Desde 1994, há repasse de verbas para a compra de materiais didáticos, e, desde 2002, recursos financeiros para

9. Rita de Cássia Coelho e Ângela Rabelo Barreto, *Financiamento da Educação Infantil*, Brasília, Unesco, 2004.

Tabela 2

Formação dos professores de educação infantil		
	Creche	Pré-escola
Fundamental incompleto	2,21%	0,52%
Fundamental completo	5,04%	1,84%
Médio completo	68,94%	62,58%
Superior completo	23,81%	35,06%

Fonte: Inep, Sinopse Estatística da Educação Básica 2004. Resultados preliminares.

garantir a merenda escolar. Antes, apenas o ensino fundamental recebia os repasses.

Garantia de qualidade

Os investimentos em educação infantil são importantes não só para ampliar o acesso como também para garantir a qualidade do que é oferecido à criança. O País ainda não estabeleceu um patamar mínimo de condições para a atuação de creches e pré-escolas. Até novembro de 2005, o MEC ainda trabalhava no documento Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, cujo objetivo é orientar o funcionamento de creches e pré-escolas.

Alguns critérios já são consenso para definir a qualidade das ações para estimular o pleno desenvolvimento da criança de até 6 anos, como qualificação dos profissionais de educação infantil, relevância do projeto pedagógico, condições de funcionamento, tamanho das turmas e bom relacionamento das escolas com a família.

O estudo CAQ, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, concluiu que o valor gasto com a educação infantil no Brasil é insuficiente para garantir padrões mínimos de qualidade. Em 1999, foram desembolsados em média 924 reais por ano com cada aluno (veja Gráfico 1). A distribuição dos gastos varia de região para região. O Nordeste, por exemplo, gasta 560 reais ao ano por estudante e o Sudeste, 1.269 reais. Disparidade que se reflete tanto no acesso como na qualidade da educação infantil.

Regulamentação da qualidade

A orientação e o controle de qualidade da educação infantil são descentralizados. Além de prestar apoio financeiro aos sistemas municipais, cabe ao MEC fornecer apoio técnico para os municípios, norteando-os quanto ao estabelecimento de critérios locais para a educação infantil. Em 1998, o ministério elaborou, por exemplo, o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, com o objetivo de orientar a mudança das creches do sistema de assistência social para o sistema educacional. A sugestão é que se observem critérios como adequação do espaço físico a crianças dessa faixa etária, presença de materiais didáticos compatíveis, proposta pedagógica alinhada com a concepção da criança como sujeito em processo de desenvolvimento, entre outros.

O Conselho Nacional de Educação tem como atribuição transformar as diretrizes do ministério em regras que regulem o funcionamento das

Tabela 3

Espaço físico e mobiliário nas creches							
		Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Espaços Físicos	Enfermaria	8,6%	7,2%	4,0%	5,3%	3,9%	6,1%
	Fraldário	23,5%	19,2%	3,0%	4,3%	33,2%	39,4%
	Lactário	15,2%	15,9%	3,1%	3,7%	21,7%	22,4%
Mobiliários adequados à faixa etária	Cadeira (cadeira própria para alimentar crianças)	25,2%	16,9%	9,3%	13,8%	34,5%	35,1%
	Cercado (chiqueirinho)	14,9%	14,4%	2,2%	3,2%	24,0%	18,4%
	Andador (andajá)	8,2%	7,9%	1,5%	2,4%	12,2%	11,5%

Fonte: Inep, Censo da Educação Infantil 2000.

Tabela 4

Equipamentos e serviços em escolas públicas		
	Creche	Pré-escola
Energia Elétrica	98,0%	99,0%
Internet	19,0%	9,0%
Parque Infantil	45,0%	54,0%
Sanitário adequado	43,0%	57,0%

Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, estudo CAQ, 2005. Valores calculados com base em dados do Inep referentes a 2001 e 2002.

instituições. Mas cabe aos conselhos municipais ou estaduais de Educação (quando não há sistema municipal de ensino) adaptar essas normas às suas localidades.

Formação de professores

No que diz respeito à regulamentação da educação infantil, houve avanços nos últimos dez anos. A questão da formação de professores e das práticas pedagógicas é um exemplo. No passado, vigorava a idéia de que qualquer pessoa poderia tomar conta de crianças em creches e pré-escolas. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação, ao publicar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, passou a exigir que o nível mínimo de formação para os professores da educação infantil seja o magistério, defendendo como ideal o curso superior.

Dos 75.275 professores de creches cadastrados no Inep em 2004, 2,21% nem sequer têm o ensino fundamental completo. Apenas 23,81% têm o ensino superior completo. Nas pré-escolas, a situação é um pouco melhor: apenas 0,52% dos

293.699 professores possuem o ensino fundamental incompleto (veja Tabela 2).

O Proinfantil, programa do MEC em parceria com Estados e municípios, visa a qualificar os educadores que atuam na educação infantil oferecendo-lhes acesso ao ensino médio completo, pelo menos. Em 2005, ele foi implantado como piloto nos Estados de Goiás, Rio Grande do Sul, Rondônia, Ceará e Sergipe. Em 2006, será oferecido para todo o País. O curso inclui atividades presenciais e de ensino a distância e tem dois anos de duração.

Estruturas precárias

O PNE (2001) prevê a elaboração de diretrizes e metas de padrões mínimos de infra-estrutura para as instituições de ensino infantil, considerando espaço interno, segurança, água potável, instalações e mobiliário. A previsão do MEC

O Censo da Educação Infantil, do Inep, mostra que boa parte das creches não oferece às crianças requisitos fundamentais para o seu bem-estar

era lançar um documento com esses parâmetros até o final de 2005. Mas eles terão caráter apenas de orientação.

O Censo da Educação Infantil, levantamento especial realizado em 2000 pelo Inep, mostra que

Tabela 5

Materiais didáticos utilizados em creches						
	Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Brinquedos	84,1%	90,3%	64,1%	76,5%	92,8%	95,6%
Jogos didáticos	73,7%	77,3%	53,7%	65,1%	82,5%	85,8%
Material para expressão artística	61,7%	66,0%	40,1%	45,8%	71,5%	75,7%
Livros didáticos	36,7%	36,5%	25,1%	30,5%	41,2%	46,1%
Livros de literatura	58,1%	63,3%	37,2%	33,3%	65,7%	76,7%
Cartilha	8,4%	10,5%	14,2%	16,0%	4,9%	4,7%
Material para educação física	39,8%	41,7%	9,5%	18,7%	51,4%	64,5%
Lápis e caderno	58,9%	52,2%	74,7%	66,8%	52,1%	49,6%
Sucatas	82,6%	82,4%	73,0%	77,0%	86,4%	90,2%

Fonte: Inep, Censo da Educação Infantil 2000.

Tabela 6

Materiais didáticos utilizados em pré-escolas						
	Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Brinquedos	61,4%	74,5%	37,1%	40,4%	88,7%	92,3%
Jogos didáticos	75,2%	80,8%	61,6%	55,6%	91,4%	94,8%
Material para expressão artística	55,7%	69,7%	33,6%	41,0%	79,0%	83,4%
Livros didáticos	53,8%	61,7%	49,0%	60,1%	57,4%	56,1%
Livros de literatura	63,7%	78,7%	46,3%	38,2%	82,8%	89,8%
Cartilha	43,0%	50,7%	59,9%	64,6%	22,3%	15,2%
Material para educação física	40,3%	57,3%	11,1%	25,1%	66,1%	84,4%
Lápis e caderno	93,0%	93,8%	93,6%	94,6%	91,8%	91,8%
Sucatas	82,3%	87,8%	71,5%	76,1%	93,4%	95,9%

Fonte: Inep, Censo da Educação Infantil 2000.

boa parte das creches não oferece às crianças requisitos fundamentais para seu bem-estar. Espaço diferenciado para troca de fraldas, por exemplo, só existe em 23,5% das instituições em todo o Brasil. Mais uma vez, a desigualdade regional é significativa. No Nordeste, esse espaço só está presente em 3% dos estabelecimentos (veja Tabela 3).

O diagnóstico realizado pelo estudo CAQ também aponta falhas em alguns quesitos de qualidade. Em 2001 e 2002, apenas 43% das creches e 57% das pré-escolas públicas tinham sanitários adequados ao tamanho das crianças e cerca de metade delas possuía parque infantil (veja Tabela 4).

Aspectos pedagógicos

Na educação infantil, o aprendizado acontece com a brincadeira, a interação, com ações que permitam a criança explorar o mundo e desenvolver autonomia. Para isso, além das áreas livres, devem ser utilizados materiais didáticos, como jogos, brinquedos, livros e revistas.

Dados do Censo da Educação Infantil 2000 mostram que boa parte desses estabelecimentos não usa esses materiais (veja Tabelas 5 e 6). E, mais uma vez, a desigualdade regional é significativa: a média brasileira de creches que emprega jogos didáticos, por exemplo, é de 73,7%. Na

Atraso no orçamento

Apesar de grande parte dos recursos ser efetivamente gasta, a prática do contingenciamento dificulta a execução de uma política planejada e homogênea para a infância e a adolescência

Até 10 de outubro de 2005, dos 16,6 milhões de reais destinados ao Programa de Desenvolvimento da Educação Infantil, apenas 14,45% haviam sido liberados. O programa prevê compra de equipamentos, apoio a iniciativas municipais de reestruturação da rede de creches e pré-escolas e distribuição de materiais didáticos.

A demora está relacionada à política do governo federal de segurar os re-

ursos previstos para diversas áreas, com o objetivo de elevar o superávit primário. Apenas nos últimos três meses do ano é que se costuma liberar boa parcela das verbas orçamentárias.

Apesar de grande parte dos recursos ser efetivamente gasta, essa prática dificulta a execução de uma política planejada e homogênea para a infância e a adolescência.

A situação é paradoxal. Durante nove meses do ano, trabalha-se sem a perspectiva de receber recursos. Nos últimos três meses, o programa deve executar o maior número possível de ações. Isso porque, mesmo que o novo ano orçamentário se inicie com sobras, elas só podem pagar despesas executadas até o dia 31 de dezembro do ano anterior. A prática favorece a realização de ações pontuais

Região Nordeste, o percentual é de 53,7%, enquanto na Sul, chega a 85,8%.

Do papel à ação

Quanto à legislação ou a orientações referentes à educação infantil, o País apresentou um avanço nos últimos anos. A grande dificuldade é fazer com que as leis sejam cumpridas. De maneira geral, não há fiscalização nem punição estabelecida para os municípios que não obedecem às determinações do Conselho Nacional de Educação ou não seguem as orientações do MEC.

Além de regulamentar, cabe aos sistemas municipais ou estaduais (quando for o caso) também fiscalizar o cumprimento das normas, mas muitos não têm estrutura para fazer isso.

O perfil dos melhores municípios

Para iniciar um trabalho efetivo de desenvolvimento da educação infantil, um dos principais pontos são os diagnósticos locais. Há poucos estudos que os sistematizem. Em levantamento realizado em 2001 pela Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente nos 668 municípios incluídos no programa Prefeito Amigo da Criança,

revelou-se um dos principais problemas que desafiavam as administrações municipais mais atuantes em relação aos direitos das crianças: a falta de vaga na educação infantil.

Em 2002, analisaram-se programas específicos voltados para a proteção integral da criança e do adolescente. Doze por cento das iniciativas

Nos últimos anos, houve no Brasil avanços na legislação e nas orientações referentes à educação infantil. A grande dificuldade é fazer com que as leis sejam cumpridas

municipais atendiam especificamente creches e pré-escolas. Cada programa foi avaliado por uma equipe de especialistas, que considerou dezesseis indicadores, atribuindo a cada um deles o valor de 1 a 3.

A boa notícia ficou por conta do resultado da média final desses programas. Ela foi acima de 2 nos itens coerência, combate às causas do problema e sintonia com a doutrina da proteção integral, entre outros cinco indicadores que também receberam a pontuação. Entre os aspectos considerados insuficientes, é possível destacar a ausência

e descontextualizadas, o que enfraquece as ações do programa.

O contingenciamento afeta outras áreas importantes para a infância e a adolescência. Em outubro de 2005, o governo federal tinha repassado apenas 30,6% das verbas para oito áreas sociais. A educação foi uma das menos afetadas. Por ter o repasse de verbas garantido pela Constituição, 75% do orçamento autorizado no início do ano já tinha sido utilizado. Mas como não há transferência de dinheiro prevista em lei para ações de educação infantil, essa área foi prejudicada.

Em 2003, houve liberação de apenas 44,47% dos recursos para a formação continuada de professores de creches e pré-escolas. Foi uma das três ações do Ministério da Educação (MEC) que menos receberam o que estava previsto no orçamento, segundo dados do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc).

Para pressionar o governo a garantir recursos para as crianças no orçamento público, o Inesc, o UNICEF e a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente criaram um projeto para monitorar a execução das

ações previstas nas leis orçamentárias: De Olho no Orçamento Criança. O projeto desenvolveu uma metodologia para que a própria sociedade, organizada em grupos, possa acompanhar o desempenho dos programas e das ações governamentais voltadas para o público infante-juvenil. Um guia, que leva o mesmo nome da iniciativa, foi lançado em 2005. A publicação apresenta o funcionamento do orçamento público, ensina como é possível participar de sua elaboração e estimula a população a fiscalizar os municípios (www.orcamentocrianca.org.br).

de diagnósticos, levantamentos e pesquisas; a falta de integração com Conselhos Tutelares e conselhos municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente; e a pouca interação entre instituições de educação infantil e a família.

Papéis complementares

Fortalecer essa interação é um dos objetivos da Política Nacional de Educação Infantil, de 2005. Não se pode considerar que creches e pré-escolas substituam os cuidados familiares, pois a educação infantil tem função diferenciada e complementar à da família.

O envolvimento dos pais na educação da criança de até 6 anos deve ser pautado pelo

prazer de educar e pelo compartilhamento de responsabilidades. A família tem o direito de participar da escolha das creches e pré-escolas e da formulação e implantação de projetos pedagógicos – a chamada gestão democrática dos estabelecimentos de educação infantil. Para garantir a qualidade, é importante a presença ativa dos familiares nesses espaços, definindo as prioridades de atividades pedagógicas, materiais e recursos humanos.

Sem investimento maciço na redução das iniquidades, no entanto, os avanços na qualidade do ensino infantil podem ficar restritos a um grupo reduzido de meninos e meninas menos vulneráveis, gerando assim um círculo vicioso de exclusão social.

Desenvolvimento com respeito à cultura e à identidade

O projeto Nyamê tem como proposta a inclusão social focada na garantia de direitos de crianças e adolescentes afro-descendentes em comunidades de remanescentes dos quilombos do Maranhão

Quando a pequena Maria de Fátima de Sousa tinha 2 anos, era tímida, não falava com as pessoas, não se socializava. Até que começou a ouvir histórias dos seus avós, bisavós e tataravós: gente que veio de longe, em um navio muito cheio, e teve que lutar pela sua liberdade em terras brasileiras. O ano era 2002 e ela havia entrado no projeto Nyamê, iniciativa que tem a proposta de inclusão social focada na garantia de direitos de crianças e adolescentes afro-descendentes em comunidades de remanescentes dos quilombos do Maranhão.

O Estado tem a terceira maior população negra entre as unidades da Federação brasileira e o sexto pior Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI) do País: 0,54. As ações do Nyamê foram desenvolvidas em onze comunidades quilom-

bolas na zona rural dos municípios de Codó e Itapecuru-Mirim, respectivamente a 350 e 120 quilômetros da capital, atingindo 880 famílias em situação de pobreza extrema.

A de Maria de Fátima, hoje com 5 anos, foi uma delas. “Agora ela canta e dança as músicas negras e pede para ir à escola”, alegra-se sua mãe, Patrícia Sousa. Ela viu a filha, e pelo menos mais trinta crianças da comunidade, passar a reconhecer sua história por meio do estímulo aos processos cognitivos e sociais.

Atividades focalizadas

A brincadeira é fundamental para as crianças construírem a auto-imagem, fortalecerem a identidade e promoverem o desenvolvimento integral. Por isso, o Nyamê criou as Casas de Brincar, ou brin-

quedotecas, espaços onde se realizam atividades que fortalecem o desenvolvimento infantil de forma saudável.

Mulheres das próprias comunidades receberam treinamento para cuidar dos meninos e meninas de até 6 anos de idade. Com ajuda de custo de 100 reais mensais, uma mãe e uma adolescente, as chamadas brinquedistas, desenvolveram a auto-estima, a criatividade, a autonomia e a identidade cultural das crianças. Para isso, usavam, entre outros materiais, bonecos negros e brinquedos confeccionados com produtos da natureza, como a palha, além de músicas e danças afro-brasileiras.

A maioria das comunidades quilombolas no Maranhão é caracterizada pela exclusão das políticas públicas e pela falta de infra-estrutura e serviços sociais bási-

cos, como educação, saúde, saneamento, rede elétrica e telefonia. Ainda assim, as brinquedistas deram um jeito de disseminar a cultura. “Mesmo sem energia elétrica, a gente cantava e ensaiava sem som e desenhava o que não podia mostrar na televisão”, lembra a mãe e brinquedista Gleiciane Márcia dos Santos.

O resultado dessa determinação foi o crescimento da consciência cultural. “É muito bom ver as crianças pedindo para ouvir histórias da comunidade. Mantém a cultura viva”, orgulha-se Gleiciane. Além disso, ainda que não se configure oficialmente como uma creche ou pré-escola, na brinquedoteca as crianças aprendem a distinguir letras, números e cores. “Isso significa desenvolvimento tanto para a criança quanto para a comunidade como um todo”, diz.

As Casas de Brincar também são um espaço para a criança permanecer em segurança enquanto os pais vão trabalhar na roça, pescar ou quebrar coco nos babaquais. A maioria da população adulta das comunidades atendidas é analfa-

beta, vive em casas de palha e com chão de terra batida.

Integração

Com o projeto Nyamê, foi possível fortalecer as competências familiares e comunitárias na atenção às crianças. Mães, pais, avós e lideranças foram alvo de palestras e discussões sobre o tema, sempre relacionado com a cultura local.

Além disso, após um processo de sensibilização, as administrações municipais vêm se articulando e a população tem sido beneficiada com melhorias. Os povoados receberam rede elétrica, escola feita de tijolos e poço com caixa d’água, e hoje possuem professores, além de agentes comunitários de saúde, selecionados na própria comunidade.

Ao longo do projeto, cada comunidade foi considerada como estrutura com identidade própria, adotando a cooperação e a reciprocidade como práticas para garantir a sobrevivência. Merece destaque a mobilização das lideranças quilom-

bolas, as quais valorizam a criança e a família como agentes que podem promover a continuidade e a manutenção da cultura local.

O fortalecimento das parcerias para executar o projeto envolveu um trabalho político delicado de articulação entre essas lideranças da comunidade e o poder público. Destaca-se o papel da Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Aconerug) e da Fundação da Criança e do Adolescente (Funac). Porém, desde 2004 o projeto passa por dificuldades de financiamento e as Casas de Brincar foram desativadas nas comunidades de Codó e Itapecuru-Mirim.

Apesar desses obstáculos, em 2006 as Casas de Brincar e as ações integradas de saúde, educação, cultura e lazer que fazem parte do Nyamê serão levadas a outros cinco povoados quilombolas do município de Alcântara, a 60 quilômetros de São Luís. A metodologia do projeto foi contemplada com financiamento na segunda seleção pública do programa Petróbras Fome Zero, em 2005.

Atendimento integrado

Estímulo ao desenvolvimento integral leva cidadania
a crianças com paralisia cerebral



Vencer a falta de informação sobre as crianças com paralisia cerebral e incluí-las na sociedade. Esse é o principal desafio do Núcleo de Atendimento à Criança com Paralisia Cerebral (NACPC), de Salvador, que desde 2001 atende gratuitamente crianças com o problema e suas famílias, a maioria de baixa renda. Para superá-lo, profissionais de saúde, educadores, assistentes sociais e a própria família unem suas forças em diversas ações que oferecem estímulo ao desenvolvimento integral e à inclusão social e educacional desses meninos e meninas.

A paralisia cerebral é ocasionada por falta de oxigenação no cérebro, durante a gravidez, no momento do parto ou no período de desenvolvimento neuromotor. Com isso, a criança pode ter problema em algum nível: desde uma imperceptível dificuldade de locomoção até incapacidade para andar e falar. “De qualquer forma, a criança com paralisia cerebral tem dificuldade de desenvolvimento motor, mas o processo cognitivo e afetivo não é paralisado”, diz a médica Daniela Matsuda, diretora clínica do núcleo. Dessa maneira, quando estimulada, ela tem chance de desenvolver todas as capacidades e adaptar-se à sociedade de forma satisfatória.

Partindo desse princípio, o NACPC oferece mais que as atividades de saúde: fisioterapia, fonoaudiologia, musicoterapia e terapia ocupacional. As 250 crianças e adolescentes atendidos também freqüentam três vezes por semana a Escola de

Transição, espaço que os prepara para a inclusão em turmas regulares de ensino. “Não faz sentido promover o desenvolvimento psicomotor e deixá-los em um casulo”, diz Daniela.

Na escola, mantida em parceria com a Secretaria de Educação, meninos e meninas com paralisia cerebral participam de atividades semelhantes às da escola regular: aprendem português e matemática e realizam passeios e atividades extra-classe, por exemplo. Tudo isso com flexibilidade para a adaptação às necessidades específicas de cada criança.

Setenta crianças já foram incluídas no sistema regular de ensino. Matheus Barbosa, de 6 anos, é um deles. Desde junho de 2005, freqüenta a turma de educação infantil de uma escola municipal. Com o desenvolvimento motor comprometido, ainda tem de estar sempre na companhia da mãe, que o alimenta. “É muito bom ver que ele está se adaptando”, conta Luciana Santos Barbosa, de 29 anos. Os coleguinhas de turma brincam com ele, empurram a cadeira de rodas, passeiam com o menino. “As crianças se ajustam facilmente à diferença”, conta, feliz, a mãe.

“Muitas vezes, o profissional não acredita ser capaz de lidar com a paralisia cerebral”, conta a coordenadora pedagógica do núcleo, Valdeci Pereira. Por isso mesmo, o NACPC também realiza ações de apoio às escolas regulares, como seminários e visitas sistemáticas. Além disso, as crianças que já foram incluídas continuam freqüentando a Escola

de Transição pelo menos uma vez por semana, para acompanhamento pedagógico.

O trabalho da área de saúde é integrado ao da área de educação. Médicos, fisioterapeutas, terapeutas e fonoaudiólogos acompanham os educadores da Escola de Transição. Periodicamente, esses profissionais de saúde visitam as salas de aula para verificar questões como postura das crianças, adaptação da linguagem e dificuldades motoras. A visita também é realizada nas escolas regulares cursadas pelos 70 meninos e meninas com paralisia cerebral atendidos pelo núcleo.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

A família da criança também integra o processo. Enquanto os filhos estão no atendimento individual ou na sala de aula, elas aprendem a conhecer o problema, lidar com ele, entender os direitos da criança e as competências familiares, acreditar mais no potencial de seus filhos e desmistificar a paralisia cerebral. É o projeto Conta, Reconta: Ação e Multiplicação, realizado pelo NACPC em parceria com o UNICEF.

Lançando mão de atividades lúdicas, como contar histórias, o projeto põe os responsáveis pelos meninos e meninas em contato com questões de desenvolvimento integral e inclusão social. “Por meio das histórias, eles vivenciam as situações e as entrelaçam com a vida real”, explica a coordenadora pedagógica. A atividade estimula a interação entre a família e as crianças: o grupo de familiares faz apresentações na sala de aula das crianças.

A dona de casa Silvanira Rodrigues, de 58 anos, conhece o poder dessa interação. Ela é responsável pelos cuidados com seu neto Cléverson, de 6 anos, desde os 7 meses de vida – segundo a avó, a mãe do menino abandonou a família, e o pai, depois que descobriu a paralisia cerebral, não tem interesse pelo garoto. Ela conta que depois que entrou no projeto passou a entender melhor a questão. “Fui melhorando o meu comportamento com ele, aprendi a cuidar melhor”, diz.

O contato com outras crianças que passam pela mesma situação também foi importante para

Silvanira. Ela lembra que, quando recebeu o diagnóstico de paralisia cerebral, ficou assustada e com medo. “Vendo outras crianças na mesma condição, o trabalho do núcleo com elas, o desenvolvimento delas, percebi que não havia por que não tratá-lo como qualquer menino ou menina de sua idade”, diz.

O estímulo à interação é apenas um dos objetivos do projeto. A intenção é que os familiares se tornem multiplicadores de tudo que aprenderam. E de maneira lúdica. O Conta, Reconta: Ação e Multiplicação é uma extensão do projeto Afagar: Apoio e Orientação às Famílias de Crianças com Deficiência, implementado em 2003 pelo UNICEF. A idéia é capacitar pessoas que lidam diariamente com a paralisia cerebral como agentes multiplicadores cotidianos. Eles podem divulgar informações sobre os direitos das crianças com deficiência e até ajudar a desfazer mitos e preconceitos.

Para estimular essa multiplicação, as mães ou responsáveis recebem um certificado de multiplicadores. Para Silvanira, esse foi o aval para sair dizendo pelos quatro cantos de Salvador o que pensa a respeito do neto: “As pessoas não conseguem entender a paralisia cerebral. Sentem pena da criança. Olham para ela como doente. O que eu quero dizer é que não é nada disso. Tenho muito orgulho do meu neto”.

A intenção do projeto é capacitar as pessoas que lidam diariamente com a paralisia cerebral e torná-las multiplicadoras de conhecimento em suas comunidades

