

Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance au Brésil

Trends and tension in early childhood education in Brazil

Tendencias y tensiones de la educación de la pequeña infancia en Brasil

Fúlvia Rosemberg

Traducteur : Angela Leitao



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/915>

DOI : 10.4000/ries.915

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2010

Pagination : 119-128

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Fúlvia Rosemberg, « Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance au Brésil », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 53 | avril 2010, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/915> ; DOI : 10.4000/ries.915

Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance au Brésil*

Fúlvia Rosenberg

L'éducation de la petite enfance brésilienne est un sous-secteur des politiques éducatives et un domaine de pratiques et de savoirs en construction qui cherche à se dégager d'un passé antidémocratique. Elle fait partie intégrante du système éducatif depuis 1996. Première étape de l'éducation, elle comprend la *creche* pour les enfants de moins de trois ans et la *pré-escola* pour ceux de quatre et cinq ans. Deux changements importants ont été apportés récemment : en 2006, le passage de l'âge d'entrée à l'école élémentaire de sept à six ans¹ ; en 2009, l'inscription obligatoire et l'assiduité à la *pré-escola* pour les enfants de quatre et cinq ans (Rosenberg, 2010).

LE PAYS ET SES ENFANTS

Le Brésil est une république fédérale composée de vingt-six États, un district fédéral (Brasilia, capitale de la République) et 5 565 communes. Il est régi par la Constitution fédérale de 1988, adoptée par une assemblée constituante élue au suffrage universel après la dictature militaire (1964-1985). Cette « constitution citoyenne » a non seulement rétabli la démocratie mais aussi accordé des droits à des segments de la société qui en étaient privés jusqu'alors : les femmes, les noirs, les indigènes, les personnes porteuses de handicaps, les personnes âgées, les enfants et les adolescents. De plus, elle reconnaît que le Brésil est un pays multiracial et plurilinguistique, incorporant ainsi les apports des noirs et des indigènes au patrimoine national².

C'est elle qui a institué pour la première fois le droit des enfants de moins de 7 ans à l'accès à l'éducation en *creche* et en *pré-escola* et celui des parents que leurs enfants soient accueillis et éduqués dans des services de la petite enfance.

* Article traduit du portugais par Angela Leitaó.

1. Le système éducatif brésilien comprend deux niveaux : l'enseignement de base et l'enseignement supérieur. L'enseignement de base comprend trois étapes : petite enfance, élémentaire et secondaire.

2. Selon les statistiques de 2008 (IBGE 2009), la population brésilienne comprend 48,4 % de blancs, 42,8 % de métis, 6,8 % de noirs et 0,9 % d'indigènes. Certains chercheurs et activistes du mouvement noir considèrent comme noire la population métisse. Selon cette définition, le pourcentage de noirs (50,6 %) de la population brésilienne a dépassé celui de blancs. Le Brésil compte 222 ethnies indigènes qui parlent 180 langues différentes et disposent de 11 % du territoire. Le nombre de personnes qui se déclarent indigènes est estimé à 700 000. Une partie vit en zone urbaine (Luciano, 2006).

Le pays s'est alors engagé dans l'élaboration de lois y compris dans le domaine des éducatif, un processus long et semé d'embûches montrant que les consensus politiques camouflaient des divergences profondes (Rosemberg, 2009). La mise en œuvre d'actions reconnaissant la citoyenneté pour tous et le respect de la diversité requièrent en outre des moyens financiers et un modèle de répartition incompatibles avec la crise économique des années 1980 et le modèle dit néolibéral. Les espoirs nés avec la nouvelle constitution ont été en partie déçus pour ce qui est de l'objectif de garantir non seulement des libertés démocratiques (ce qui s'avère vrai sur le plan politique) mais une égalité de chances pour tous.

Le Brésil est donc marqué par une tension qui se reflète dans les choix politiques et les pratiques de la petite enfance : d'un côté, une législation moderne reconnaît des droits aux enfants, de l'autre, un large éventail d'inégalités entre les différents segments sociaux rend difficile, en pratique, la pleine reconnaissance de leur citoyenneté.

Ce décalage entre la loi et la réalité pourrait être expliqué par le fait qu'il s'agit d'un pays pauvre. Cependant, le Brésil n'est pas un pays pauvre mais plutôt un pays qui présente d'énormes disparités économiques et sociales et un grand nombre de pauvres : le pays occupe le 8^e rang parmi des puissances économiques mondiales, selon son PIB, mais l'indice de développement humain le relègue au 70^e rang (0,807), ce qui met en évidence l'ampleur des inégalités sociales (Rosemberg, 2005).

La richesse matérielle et symbolique produite par les Brésiliens est donc inégalement répartie entre les différents segments sociaux : le pourcentage de pauvres est plus important dans les régions Nord et Nord-est, en zone rurale, parmi ceux qui se déclarent noirs, métis ou indigènes, et parmi les enfants.

Ainsi, bien que le nombre d'enfants de moins de 6 ans diminue du fait de la baisse de la natalité et de l'accroissement de l'espérance de vie de la population, les indicateurs sociaux restent insatisfaisants³.

Certains chercheurs affirment que la vie des enfants brésiliens est en nette amélioration depuis deux décennies – taux de natalité et malnutrition, par exemple –, mais cela n'a pas fondamentalement changé la place du pays dans le classement mondial et régional ni même eu des incidences sur le profil des inégalités nationales. En effet, selon les estimations de 2008, parmi les 19,4 millions d'enfants de 0 à 6 ans, 42,5 % vivaient dans des familles pauvres (IBGE, 2009).

Non seulement les indices de pauvreté restent élevés et sont plus forts chez les enfants que chez les adultes, mais encore les indicateurs concernant les effets des politiques, par exemple l'accès à l'éducation, mettent en évidence des niveaux encore plus bas pour la population rurale de la région Nord, noire et indigène, dans les familles aux revenus plus modestes et pour les enfants mineurs.

3. La population brésilienne est estimée à 190 millions de personnes avec un taux de fécondité total de 1,89 (IBGE, 2009).

On peut donc conclure que la « dette » brésilienne à l'égard des enfants ne découle pas seulement de l'inégale répartition de revenus, mais aussi de l'inégale répartition des bénéfices des politiques sociales, les dépenses par habitant étant nettement inférieures pour les enfants et les adolescents (IPEA, 2008).

De telles inégalités se maintiennent bien que la Constitution reconnaisse qu'« il est du devoir de la famille, de la société et de l'État d'assurer à l'enfant et à l'adolescent, avec une priorité absolue », des droits sociaux, la protection et la liberté (Rosemberg, 2009). Ce décalage entre la loi et la réalité marque la petite enfance brésilienne.

TRAJECTOIRE CONTEMPORAINE DE L'ÉPE BRÉSILIENNE

L'éducation de la petite enfance brésilienne, en particulier la *creche*, est de nos jours imprégnée de ses origines. En effet, la plus ancienne source où figure le mot *creche* date de 1879, c'est-à-dire à peine quelques années après l'adoption de la Loi du ventre libre (1871) qui, avant l'abolition de l'esclavage (1888), avait affranchi les nouveau-nés dont les mères étaient esclaves. Quelle destinée le Brésil comptait-il accorder à ces enfants libres dont les mères étaient esclaves ? La réponse fut donnée par le docteur Vinelli : la crèche, une « invention française », éviterait l'errance de ces enfants.

Ainsi, entre le XIX^e siècle et les années soixante-dix, il était communément admis au Brésil qu'en dehors des « familles anomiques », l'éducation et la prise en charge de la petite enfance relevaient de la sphère familiale. De loin en loin et faiblement, il a été question de la confier à l'ensemble de la société. Des transformations démographiques, économiques et culturelles ont abouti à la récente révolution de la famille et du système éducatif brésiliens.

En effet, avec la pleine reconnaissance de leur citoyenneté, les femmes ont vu de nouvelles opportunités se présenter à elles sur le marché du travail. En 2009, 47,2 % des femmes brésiliennes travaillent. De plus, le nombre de femmes seules avec enfants augmente : 17,2 % (IBGE 2009).

Simultanément, avec l'importante diminution du taux de fécondité, les enfants deviennent un bien rare et on peut leur accorder plus d'attention. L'éducation et les soins dispensés par la famille sont indispensables mais insuffisants. Cette famille nouvelle a besoin d'une institution sociale qui apporte les compléments et l'enrichissement nécessaires.

Lorsqu'on s'est mobilisé au Brésil, dans les années soixante-dix, autour de l'éducation de la petite enfance, il n'existait pas de modèle établi. Nous avons l'école primaire (à mi-temps) comme éducation de masse, la *pré-escola* (ou le jardin d'enfants) pour certains enfants des élites, et les orphelinats et les crèches pour les enfants pauvres.

Pour le système éducatif public, la prise en charge d'enfants si jeunes, en particulier des bébés, est une expérience toute neuve. C'est la petite enfance

qui introduit au sein du système éducatif l'idée d'accueillir et d'éduquer ces enfants. Accueillir est-ce aussi noble qu'éduquer ? Comment peut-on éduquer de si jeunes enfants ? La crèche est-elle une école ? L'éducateur de jeunes enfants est-il ou non un enseignant ? Faut-il un diplôme universitaire pour donner le biberon et langer ? Pourquoi le coût par enfant est-il aussi élevé ? De telles questions et beaucoup d'autres mettent bien en évidence le caractère nouveau et les tensions que cette révolution culturelle et sociale a fait naître depuis l'intégration des crèches dans le système éducatif.

Depuis lors, il y a eu un réel développement de l'éducation de la petite enfance. En 1971, 422 313 enfants étaient accueillis contre 6,05 millions d'enfants de 0 à 6 ans en 2008, soit 31,1 %. Toutefois, ce parcours ressemble à une danse au cours de laquelle l'un des partenaires rejette l'autre. Le partenaire rejeté, ce sont les enfants de moins de 3 ans, les bébés.

Quatre grandes périodes marquent l'histoire de la petite enfance brésilienne contemporaine. La première, celle des années 1970-1980, correspond à l'instauration de l'éducation de masse de la petite enfance, selon les critères de l'UNICEF et de l'UNESCO pour les pays sous-développés qui préconisaient une *pré-escola* compensatoire des « carences » des populations défavorisées, avec le soutien des communautés afin de réduire les dépenses publiques. Les deux programmes mis en œuvre ont été influencés par le contexte de la « guerre froide », s'adressant à des communautés pauvres, potentiellement réceptives à la propagande communiste, d'après la Doctrine de sécurité nationale. Ces programmes ont institué une « éducation de la petite enfance pauvre pour les pauvres ». Leur objectif était la garde et la protection de l'enfance (Rosemberg 2005).

De cette période, l'éducation de la petite enfance conserve en héritage une structure administrative qui lui est propre au sein du ministère de l'Éducation, l'augmentation spectaculaire des inscriptions entre 1970 et 1988 (progression de 802 %), le développement de modèles de faible qualité, la création de crèches et de *pre-escolas* dans les quartiers défavorisés, agréées par l'administration publique, leur décentralisation (passage du fédéral au municipal), le recours à des éducateurs de faible niveau de formation (inférieur au second degré), l'engagement des nouveaux mouvements sociaux (et en particulier de femmes), la constitution d'un embryon d'expertise nationale, la consolidation d'une double désignation, *creche* et *pré-escola*, renvoyant non pas à l'âge de l'enfant mais à son milieu social.

La deuxième période coïncide avec le processus de démocratisation du pays, lorsqu'est reconnu dans la constitution de 1988 le droit à l'éducation de la petite enfance, y compris en crèche, pour l'enfant de 0 à 6 ans (Rosemberg, 2009). L'appellation « *creche* » a été conservée aux côtés de celle de « *pré-escola* » car le terme était relayé par les mouvements sociaux et son usage répandu dans le pays. La reconnaissance du prolongement du droit universel à l'éducation à

L'enfant de 0 à 6 ans a demandé de nombreux efforts au ministère de l'Éducation qui comptait déjà, à ce moment-là, un nombre significatif de spécialistes nationaux⁴. Au cours de cette période ont été élaborées des propositions visant à séparer l'éducation de la petite enfance de l'assistance sociale, à laquelle elle était jusque-là associée. On parlait du principe que le système éducatif était le plus à même d'assumer les responsabilités de réglementation, fiscalisation, financement et propositions de services. Cette nouvelle conception tend à définir l'institution elle-même comme une entité chargée d'accueillir et d'éduquer. L'objectif n'est plus de garder et de protéger, mais bien de prendre en charge le développement de l'enfant à tous les niveaux. En 1995, pour la première fois, le système national de statistiques a pris en compte les enfants de 0 à 6 ans lors du recueil d'informations sur l'éducation. La place de la crèche a fait l'objet d'intenses débats lors de l'élaboration de la nouvelle loi sur l'éducation (LDBEN)⁵ qui, pour la première fois, a reconnu l'éducation de la petite enfance comme la première étape du cycle des premiers apprentissages. Au cours de cette période, on observe une volonté affirmée de faire valoir une conception qui ne fasse aucune différence entre *creche* et *pré-escola* du point de vue de l'origine sociale des enfants, du niveau de formation des éducateurs, ni de la responsabilité administrative. La seule différence admise a trait à la tranche d'âge des enfants. Mais le nombre de crèches n'a pas augmenté dans les mêmes proportions qu'au cours de la période précédente, accentuant ainsi la disparité de l'offre existant entre les différents milieux sociaux.

La troisième période débute avec l'approbation et la mise en œuvre de la loi LDBEN (1996). Huit années se sont écoulées depuis la promulgation de la constitution dans un contexte social et politique où le modèle de l'État comme vecteur de bien-être social n'avait pas encore été mis à l'épreuve du nouvel ordre économique mondial. La mise en œuvre de la LDBEN a lieu au moment où les conceptions de l'État et des politiques sociales changent avec la mondialisation de l'économie. Les années quatre-vingt-dix ont également été marquées par l'arrivée de la Banque mondiale parmi les organisations multilatérales qui divulguaient des modèles de politique éducative, redéfinissant les priorités en termes de réseaux de protection sociale et de centration sur les plus pauvres et sur l'enseignement primaire. L'éducation de la petite enfance a alors connu un moment de tensions : d'un côté, on a cherché à placer les services existants sous la responsabilité du secteur éducatif⁶ et d'un autre, on a réintroduit l'ancienne conception de la garde des enfants de 0 à 3 ans, en réactivant des modèles

4. L'association nationale de post-doctorants en sciences de l'éducation a créé un groupe de travail appelé « enfant de 0 à 6 ans » (Rocha, 1999).

5. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

6. Exemples : élaboration des premiers programmes nationaux pour l'éducation de la petite enfance ; inclusion de la petite enfance dans le plan national d'éducation, avec des objectifs qualitatifs et quantitatifs (inférieurs pour la crèche).

anciens (crèches à domicile, etc.). Au cours de cette période, une loi a été adoptée, accordant des moyens exclusivement à l'enseignement secondaire.

Les tensions observées sont à l'origine de la réactivation du mouvement social autour de la petite enfance : le mouvement Interforums de l'éducation de la petite enfance du Brésil⁷ (MIEIB, 2001), à caractère national, s'est investi dans la mobilisation pour une éducation de la petite enfance démocratique et de qualité, et particulièrement pour l'intégration des crèches dans le système éducatif. On observe encore un mouvement pendulaire : d'un côté, on cherche à intégrer la petite enfance dans les diverses instances du système éducatif, et d'un autre, on assiste à la menace constante d'exclusion des crèches du système éducatif, menace soutenue par le choix de faire plus de « primaire » à la *pré-escola*.

Cette tension a ressurgi sous présidence de Luiz Inacio Lula da Silva. On a produit des documents et lancé des projets d'importance réaffirmant ainsi les grandes orientations de la politique exprimée dans la Constitution : *Proinfantil*, destiné à former à distance les enseignants de la petite enfance, élaboration d'indicateurs de qualité, augmentation substantielle du budget du ministère de l'Éducation pour la petite enfance (IPEA, 2008). Dans le même temps, certaines initiatives ont renforcé la tendance à exclure les crèches : lors du premier mandat du gouvernement Lula, le ministre de l'Éducation a proposé, au lieu d'un plus grand nombre de places en crèche, l'allocation *Bolsa pré-escola* pour que les mères gardent leurs enfants à la maison. Le ministère (en partenariat avec l'UNICEF) a « acheté » le programme « Famille brésilienne renforcée », destiné à l'éducation des mères, en prélevant des fonds sur le budget de la petite enfance (et non sur celui de l'éducation pour adultes), ce qui est contraire à la législation. Le ministère et d'autres instances gouvernementales se sont tout d'abord opposés au fait d'inclure les crèches dans la nouvelle loi de financement de l'éducation qui fixe un coût national minimum par élève jusqu'à la fin du secondaire. Ce n'est que grâce à une intense mobilisation sociale (Fullgraf, 2007), que la crèche a pu y être incluse. Malgré tout, le coût d'un enfant en crèche ne correspond qu'à 88 % du coût d'un enfant de la *pré-escola*.

L'année 2009 marque le début d'une nouvelle période peu prometteuse pour la petite enfance avec un amendement qui étend l'obligation scolaire aux enfants de 4 à 17 ans, rendant la *pré-escola* obligatoire. Proposé par l'exécutif et le législatif fédéral, il n'a pas été débattu avec les spécialistes, les militants ni les familles mais il a eu bonne presse, étant associé à l'octroi d'importants moyens. Une grande majorité de militants et de spécialistes s'est opposée à un tel changement qui rétablit une scission entre la crèche (le parent pauvre de l'éducation de la petite enfance) et la *pré-escola* (le parent riche). Cette proposition apparemment progressiste comporte de sérieux risques sur le plan symbolique et

7. *Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil* (MIEIB).

matériel : elle intègre la *pré-escola*, en écartant la crèche du cycle des apprentissages premiers, les moyens étant alloués exclusivement pour enfants en âge de fréquenter la *pré-escola* obligatoire au détriment des plus jeunes⁸.

LA DETTE DE L'ÉDUCATION À L'ÉGARD DE LA PETITE ENFANCE

S'il est vrai qu'en tant que parents on aime ses enfants, en tant qu'adultes on ne reconnaît pas toujours aux jeunes enfants le statut de citoyens à part entière, car on craint un désengagement historique dès lors que leurs besoins et droits sont exposés sur la place publique. Certes les bébés, pris individuellement, sont gâtés par les hommes politiques lors des campagnes électorales. Cela cesse dès qu'ils sont au pouvoir.

S'il n'est pas du ressort de l'éducation de la petite enfance d'apporter une solution au problème de la disparité des revenus, il est souhaitable que la politique éducative veille à ne pas reproduire de telles inégalités. Or, la répartition des ressources éducatives n'est pas équitable, l'offre étant inférieure pour les enfants de moins de 3 ans. En moyenne, le budget par enfant et par an pour la petite enfance brésilienne est inférieur à ceux d'autres pays latino-américains (Argentine, Uruguay, Chili et Mexique) et de très loin inférieur au budget moyen des pays de l'OCDE (Campos, 2006).

L'insuffisance des moyens pour l'éducation de la petite enfance peut en partie expliquer le moindre accès des enfants de moins de 3 ans aux institutions éducatives, un déficit à peine dépassé par les jeunes de 25 ans et plus, âge prévu pour la fin des études supérieures (IPEA, 2008).

La dette historique de l'éducation vis-à-vis des crèches s'accroît dès lors que l'on met en évidence le moindre accès des enfants des familles les plus pauvres, noires ou indigènes, vivant en zone rurale^{9,10}. En 2008, seuls 18,1 % des enfants de moins de 3 ans fréquentaient la crèche et à peine 10,7 % des enfants des familles les plus démunies (Rosemberg, 2010).

Non seulement le nombre de places en crèche est insuffisant et injuste, mais la qualité de ces dernières est faible. Le rapport de la commission UNESCO/OCDE (Campos, 2006) met en évidence : une situation plus difficile qu'à la *pré-escola*, et en particulier pour les crèches communautaires ; une formation des enseignants qui accorde peu d'attention au développement des enfants de moins de 3 ans et offre peu de stages en crèche ; des activités sont rigides, peu

8. J'ai réalisé une étude sur l'impact de l'obligation préscolaire en Amérique latine. Les études disponibles font état, entre autres, de l'augmentation des inscrits à l'âge de la scolarité obligatoire, du maintien des niveaux d'inégalités et de l'augmentation du nombre d'enfants par enseignant (Rosemberg, 2010).

9. La question de l'accès pour tous les enfants indigènes à l'éducation de la petite enfance, et en particulier à la crèche, est d'une grande complexité. Le débat a repris au Brésil, avec la participation des organisations indigènes (CCLF et MIEIB, 2004).

10. Voir le tableau en fin d'article.

diversifiées, « attachées à une routine pauvre qui mène à l'oisiveté et n'incite pas au développement moteur, cognitif, affectif, culturel et social », des orientations curriculaires peu diffusées et peu mises en œuvre.

Notre dette vis-à-vis de la petite enfance se nourrit de la menace qui pèse sur le renvoi de la crèche à des solutions miracle, rendant plus difficile la construction continue de son identité et de compétences nationales permettant d'instaurer des modèles solides d'institution publique d'accueil et d'éducation de la petite enfance, de qualité et équitable. Pourquoi tant de difficultés à intégrer la crèche dans le calendrier des politiques éducatives ?

Nous manquons de clarté quant au statut de la petite enfance dans la société brésilienne, nous ne la considérons que comme une étape préparatoire à la vraie vie qui démarre à l'école primaire avec l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Nous oublions alors que le jeune enfant vit son humanité dans le présent, tout en constituant les bases de son avenir. Bien que de courte durée, si on le compare aux soixante-dix années de l'espérance de vie, le premier âge de la vie est toute sa vie. Passer huit heures dans une crèche ou une *pré-escola* où il fait excessivement chaud ou froid, avec des adultes débordés, sans espace en plein air pour courir, sans stimuli pour satisfaire sa curiosité, avec un déroulement routinier est une source de souffrance pour n'importe qui.

C'est à cause de ce manque de clarté que nous sommes tombés dans l'écueil de la scolarité précoce qui transforme la *pré-escola* en antichambre de l'école primaire. Nous acceptons le recul progressif de l'âge d'entrée à l'école primaire et du début de la scolarité obligatoire. Comme le système public d'enseignement est institutionnalisé et que les effectifs diminuent du fait de la courbe des âges, il n'est rien de plus simple que de recycler des places et des enseignants « en trop », dans une classe de *pré-escola* improvisée.

L'autre piège est la tendance à la fonction « d'assistance » de la crèche, en particulier pour l'accueil des enfants pauvres. Comme le manque de places est élevé, les objectifs d'expansion semblent hors d'atteinte et les ressources socialement négociées sont réduites. La solution apparemment la plus simple a été de faire appel à des modèles incomplets dans l'urgence. Les exemples abondent, parfois sous couvert de « flexibilisation du système » (crèches à domicile, ludothèques, allocations ou éducation des mères) encouragés par des instances gouvernementales et internationales pour augmenter l'offre par des politiques familialistes faisant appel aux mères et aux membres de la famille dans l'espace domestique.

Cela n'est pas nouveau dans l'histoire des sociétés occidentales. Tout comme la proposition des élites d'éduquer les familles défavorisées. La puériculture, l'assistance sociale, l'État, les Églises, les organisations philanthropiques et professionnelles, depuis longtemps, proposent des solutions miracle de lutte contre la pauvreté grâce au contrôle moral des « classes dangereuses » par le biais de l'accueil et de l'éducation de leurs enfants. L'histoire brésilienne de la colonisation et de la christianisation en fournit de nombreux exemples.

Les besoins et les droits de l'enfant et de sa famille vont au-delà de la crèche et de la *pré-escola*. La tentation est de diriger les ressources de la crèche pour sauver l'enfance brésilienne. Or le bien-être global de l'enfant brésilien exige la mise en œuvre de moyens divers, coordonnés, parmi lesquels compte l'éducation de la petite enfance mais pas seulement.

L'histoire internationale de l'éducation de la petite enfance montre qu'elle n'échappe pas à la logique de production et de reproduction de la pauvreté : les enfants les plus pauvres, même dans les pays développés, ont tendance à fréquenter des services de moindre qualité. Dans les pays à grandes disparités sociales, les inégalités qui minent la petite enfance sont encore plus profondes. La tâche est immense car il s'agit de non seulement de faire des projets pour l'avenir mais aussi de corriger les choix du passé, effectués en périodes de restriction des moyens financiers et humains, de moindre mobilisation politique, avec des conceptions archaïques qui ont mené à une qualité très insuffisante de l'accueil des enfants.

Il est donc nécessaire de lutter pour des changements structurels et des moyens suffisants pour les politiques en faveur de l'éducation des jeunes et très jeunes enfants. Mais pour cela, il est nécessaire d'agir également sur le plan symbolique pour des politiques et des pratiques qui reconnaissent l'altérité des tout-petits. Il est nécessaire de faire apparaître dans l'espace public le jeune enfant et sa famille, leurs nécessités et leurs droits pour renforcer le pouvoir de négociation dans les débats sur les priorités des politiques publiques. En tant que chercheurs, il nous revient de « casser l'évidence » des processus de naturalisation d'options historiques qui sont en fait des constructions sociales.

Taux de fréquentation brut (%) de l'éducation de la petite enfance, Brésil, 1995 et 2008

Caractéristiques	0 à 3 ans		4 à 6 ans	
	1995	2008*	1995	2008*
Brésil*	5,7	8,1	53,4	79,7
Région la plus pauvre : Nord	5,7	8,4	55,1	72,5
Région la plus riche : Sud-est	8,1	22,0	55,1	82,9
Blancs	8,7	20,6	56,2	81,8
Noirs/Métis	6,2	15,5	50,5	78,2
Zone urbaine	8,7	20,6	56,2	81,8
Zone rurale	6,2	15,5	50,5	78,2
Familles les plus pauvres (le 5 ^e inférieur)	5,3	10,7	43,1	72,7
Familles les plus riches (le 5 ^e supérieur)	17,1	37,0	71,3	93,8

Source : IBGE (2009). *Y compris la population rurale du Nord du Brésil.

BIBLIOGRAPHIE

- CAMPOS M. M. (2006) : *Educação Infantil*. São Paulo, Ação Educativa, voir : www.acaoeducativa.org.br.
- CCLF/Centro de Cultura Luiz Freire & MIEIB (2004) : *Discutindo políticas de educação infantil indígena*. Recife, Centro Luiz Freire.
- IBGE (2009) : *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: 2008*. Rio de Janeiro, IBGE.
- IPEA (2008) : *Políticas sociais - acompanhamento e análise*. Brasília, IPEA, Caderno 16.
- FULLGRAF J.B.G. (2007) : *O UNICEF e a política de educação infantil no Governo Lula*. São Paulo, thèse, Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- LUCIANO G.S. (2006) : *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD, RJ:LACED/Museu Nacional.
- MEC/INEP (2009) : *Sinopse Estatística da Educação Básica 2008*. Brasília, MEC/INEP.
- ROCHA E.C.D. (1999) : *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: NUP/UFSC.
- ROSEMBERG F. (2005) : "Childhood and social inequality in Brazil", in Helen Penn (Org.) *Unequal childhoods*. Routledge, Abingdon.
- _____ (2009) : *La Constitución brasileña: otro hito para la infancia*. Infancia en Europa, v. 9, p. 10-12.
- _____ (2010) : *Uma tragédia anunciada: pré-escola obrigatória*. São Paulo, FCC, mimeo.