

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS COM ALTOS IDEBS NO NORDESTE: as concepções dos gestores escolares

**Patricia Maria Uchôa Simões¹
Juceli Bengert Lima²
Manoel Zózimo Neto³**

RESUMO

O efeito da exposição à Educação Infantil no desempenho escolar posterior do aluno vem sendo discutido por muitos especialistas que apontam uma relação entre o bom desempenho das crianças no Ensino Fundamental e a sua passagem pela Educação Infantil. Esse estudo analisou as falas em três grupos focais formados por gestores e técnicos de escolas com altos IDEBs. A análise dos resultados colocou em evidência concepções de Educação Infantil e de suas funções. Foi observada uma predominância da compreensão de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória para o desempenho posterior das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. IDEB. Sistema educacional.

ABSTRACT

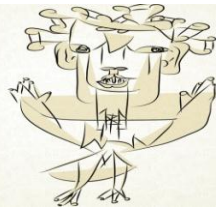
The effect of exposure to Child Education in later school student performance has been discussed by many experts. They point to a relationship between the good performance of children in Primary Education and your passage through Childhood Education. This study analyzed the views of the managers of schools with high IDEBs. The analysis has highlighted conceptions of early childhood education and its functions. The results indicated predominance of conception of that early childhood education as a preparatory step for the further development of the children.

Keywords: Early childhood education. Preschool education. IDEB. Educational systems.

¹ Doutora. Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: patricia.simoies@fundaj.gov.br

² Estudante de Pós-graduação. Fundação Joaquim Nabuco.

³ Estudante. Fundação Joaquim Nabuco.



1. INTRODUÇÃO

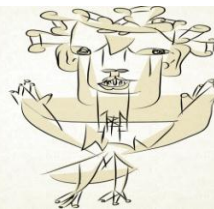
“Ele tem que sair aprendendo as letras”

O efeito da exposição à Educação Infantil no desempenho escolar posterior do aluno vem sendo discutido por muitos especialistas que apontam uma relação entre o bom desempenho das crianças no Ensino Fundamental e a sua passagem pela Educação Infantil.

Os primeiros estudos sobre essa temática preocupavam-se com as questões relacionadas à pobreza, à situação das crianças em condições de vulnerabilidade e às políticas e programas dirigidos à primeira infância (BROOKS-GUNN, 2003; MELLUISH, 2004).

Brooks-Gunn (2003) avaliou vários programas de intervenção na educação da primeira infância e de orientação de famílias na realidade norte-americana. A autora discute o tema sob três perspectivas: os efeitos no desenvolvimento das crianças consideradas vulneráveis às circunstâncias ambientais; os processos subjacentes que relacionam pobreza da família, baixa escolaridade e bem-estar da criança; a eficácia dos programas em alterar o sucesso escolar futuro das crianças com vulnerabilidades. Como conclusão, a autora afirma que os programas considerados de alta qualidade produzem um efeito nas escolas que atendem às crianças com vulnerabilidades, sendo que esse efeito se torna mais evidente quanto maior o estado de pobreza da criança e quanto menor a escolaridade dos pais. Esses programas também apresentam efeito positivo no desempenho escolar posterior, especialmente no ensino primário, diminuindo ao longo da vida escolar da criança.

Em um outro estudo, Melhuish (2004) realizou um levantamento das pesquisas internacionais sobre o impacto do atendimento a crianças pequenas, especialmente as crianças de classes sociais mais pobres, focalizando diferentes aspectos como duração e tipo do atendimento, qualidade e oferta. Segundo essa autora, os resultados das pesquisas analisadas indicaram que o efeito no desenvolvimento infantil desse atendimento é mais evidente quando se trata de crianças mais desfavorecidas tanto no desenvolvimento da linguagem como no desenvolvimento cognitivo, social. Os resultados não são consistentes quando considerado o atendimento de crianças menores de três anos. Nesses casos, foram registrados resultados de pesquisas discrepantes que mostram efeitos negativos desse atendimento no desenvolvimento da criança ou ausência de evidência de tais efeitos. A autora relaciona esses diferentes efeitos à idade de ingresso da criança, a carga horária diária, a qualidade do atendimento oferecido, bem como, à história familiar da criança e o contexto social que podem ter negativo, neutro ou positivo efeito. Os resultados são mais



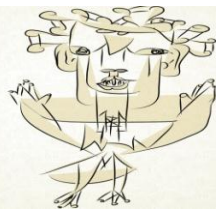
positivos quando esse atendimento se dá em escolas ou centros educacionais quando comparados aos centros de assistência social. A autora distingue, ainda, duas dimensões da qualidade no atendimento à criança pequena: processual – refere-se às características da experiência da criança, ou seja, as interações com outras crianças, as aprendizagens, a diversidade de estimulação, a capacidade de resposta do ambiente; e estrutural – aspectos do ambiente como acomodação, tamanho do grupo de crianças, razão adulto/criança, formação da equipe de educadores, estrutura da gestão.

A realidade brasileira também vem sendo estudada com o foco na importância da Educação Infantil no desempenho posterior no Ensino Fundamental (CAMPOS; BHERING; ESPOSITO; GIMENES; ABUCHAIM; VALLE; UNBEHAUM, 2011; KAGAN, 2010; PEREIRA; MARTURANO; GARDINAL-PIZATO; FORTAINE, 2011; TAGGART; SYLVA; MELHUIH; SAMMONS; SIRAJ-BLATCHFORD, 2010).

Campos e colaboradoras (2011) realizaram uma pesquisa de impacto que procurou identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do Ensino Fundamental associadas à frequência de uma pré-escola de qualidade avaliada a partir da utilização de escalas de avaliação da qualidade, em três capitais brasileiras. Foram utilizados os resultados de 762 alunos de escolas públicas com notas na Provinha Brasil, dos quais 605 haviam frequentado uma pré-escola avaliada de qualidade e 157 não haviam frequentado. O estudo revelou que a frequência a uma pré-escola de qualidade influenciou positivamente o desempenho dos alunos na Prova Brasil. As análises indicaram outros fatores também relacionados como a idade da criança, a escolaridade da mãe, a renda familiar e o IDEB da escola de Ensino Fundamental que a criança frequentava no momento da pesquisa.

Num estudo anterior, Campos e colaboradoras (2010) afirmaram que a frequência à pré-escola explica em 9% o desempenho no Ensino Fundamental e 2% das diferenças entre os resultados dos alunos são de responsabilidade da qualidade da escola. Dessa forma, o estudo indica que, para os alunos que tinham frequentado a pré-escola de alta qualidade, o resultado da Provinha Brasil, no segundo ano do Ensino Fundamental, foi em torno de 19,3 o que corresponde ao nível 4 de habilidade de leitura e escrita, quando considerados os descritores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Entre os alunos que tinham frequentado pré-escolas de baixa qualidade, os resultados da Provinha Brasil foram em torno de 17,4, o que corresponde ao nível 3 de habilidade de leitura e escrita.

No mesmo sentido, Pereira e colaboradores (2011) investigaram o tempo de exposição à educação infantil e os indicadores de desempenho, competência interpessoal e percepção de estresse na 2ª. Série do Ensino Fundamental. O estudo adotou um



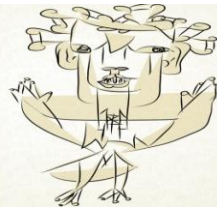
delineamento transversal com a comparação de três grupos segundo o tempo de exposição escolar. Foram utilizados testes de desempenho escolar, testes psicométricos e entrevistas sociométricas. Os resultados indicaram que tanto o desempenho acadêmico quanto algumas das dimensões de habilidades sociais, especialmente responsabilidade e cooperação têm uma relação com o fato de criança ter frequentado a Educação Infantil.

Taggart e colaboradores (2010) também estudaram os benefícios da educação infantil para as etapas superiores de ensino a partir do estudo da trajetória de uma amostra de crianças de 3 aos 11 anos e suas famílias. Foi investigado o desenvolvimento de mais de 3.000 crianças de diferentes condições socioeconômicas em também diferentes unidades escolares. As crianças foram avaliadas com testes padronizados, os pais e educadores foram entrevistados e as instituições foram analisadas a partir de escalas de avaliação da qualidade. O estudo registrou a importância do investimento na educação infantil e no apoio às famílias, mostrando que a pré-escola pode atenuar o impacto das desvantagens sociais. Dessa forma, ressalta a importância que crianças de grupos sociais desfavorecidos tenham acesso à experiências em instituições com um atendimento de qualidade desde a educação infantil.

O campo de estudos sobre a avaliação da qualidade da Educação Básica teve um grande crescimento a partir da década de 80, com o interesse das pesquisas voltado para a avaliação dos sistemas educacionais, a criação de mecanismos institucionais de programas e planos sistemáticos de avaliação e a construção de indicadores nacionais de avaliação. Em parte, esse interesse surgiu pela pressão por um novo modelo de gestão educacional que privilegie o controle e a prestação de contas pelos gestores.

Para a avaliação do Ensino Fundamental foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil – IDEB em 2007 que iniciou um novo ciclo de avaliação, ampliando os aspectos considerados como indicadores da qualidade da educação ao considerar os dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Dessa forma, esse indicador vem sendo utilizado para avaliar o desempenho por escola, por município, por estado e do país, em dois momentos: no final das séries iniciais (3º. e 4º. anos) e no final do Ensino Fundamental (8º. e 9º. Ano).

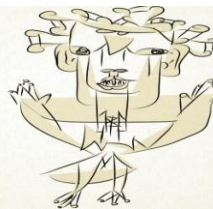
Para a discussão sobre a qualidade da Educação Infantil, muitos estudos vêm apontando fatores e indicadores de qualidade na educação infantil e investigando a presença desses fatores no cotidiano das instituições. Esses fatores envolvem desenvolvimento integral da criança, participação dos pais, gestão escolar democrática, adequação da infraestrutura e dos recursos didáticos, prática e formação docente



(CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; CORRÊA, 2003; LIMA; BHERING, 2006; OLIVEIRA e COLABORADORES, 2003).

Campos, Füllgraf; Wiggers (2006) realizaram um levantamento das pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003, em periódicos brasileiros e trabalhos apresentados na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos. A análise dos dados foi organizada a partir de aspectos relacionados à qualidade da educação infantil: formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias. Em suas conclusões, as autoras apontam para a distância entre as metas legais presentes nos documentos oficiais do MEC e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil.

Corrêa (2003) também discutiu a temática da qualidade na educação infantil, tomando como fundamento principal a ideia de direitos da criança. A autora discute três aspectos referentes ao atendimento público na educação infantil: a relação entre oferta e procura, a razão adulto/criança e a dimensão de cuidado no trabalho a ser realizado nessa etapa da educação. Partindo do princípio de que a educação infantil é direito de toda criança, a autora considera que a capacidade de atendimento dos sistemas públicos diante da demanda existente seria a dimensão quantitativa da qualidade na educação infantil. Assim, alerta para a centralização do debate na questão da qualidade como algo isolado, que reafirma as políticas de exclusão, pois, em vez de centros de excelência para alguns privilegiados, é necessário garantir a democratização do acesso à educação infantil. Quanto ao segundo aspecto analisado, apesar dos documentos oficiais estabelecerem como um dos critérios de qualidade uma razão adulto/criança que privilegie pequenos agrupamentos, não são oferecidas condições objetivas para que se cumpram essas recomendações. A importância da razão adulto/criança está relacionada com as condições necessárias para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos e com as condições de trabalho dos profissionais que atuam na área. A terceira dimensão considera os direitos de proteção, afeto e amizade, a expressão dos próprios sentimentos, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação por parte da criança. Nesse sentido, a autora discute as concepções de cuidar e educar. Por um lado, quanto ao trabalho nas creches, alerta para que não deva ser caracterizado apenas como o atendimento a necessidades de saúde, alimentação e segurança e, por outro, que o trabalho nas pré-escolas não se configure apenas como uma “escolarização”. A educação infantil tem, assim, suas peculiaridades enquanto etapa de ensino que deve conjugar o cuidar e o educar na sua prática pedagógica.



Procurando contribuir para essa discussão sobre os efeitos da Educação Infantil no Ensino Fundamental, esse estudo analisou as falas em três grupos focais formados por gestores e técnicos de escolas com altos IDEBs, focalizando as concepções desses gestores sobre a Educação Infantil.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESSE ESTUDO

A pesquisa contou com a participação de 36 gestores educacionais de 32 municípios dos estados do Nordeste que aceitaram o convite, entre 80 gestores inicialmente convidados. Os gestores convidados foram escolhidos entre as 20 escolas das redes estaduais e municipais com maiores IDEBs em cada estado. O critério da escolha também considerou a atuação do gestor durante o ano em que o IDEB foi avaliado, 2011.

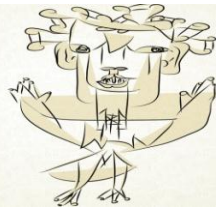
Foram utilizados dois instrumentos básicos, um questionário, com questões abertas e fechadas e a realização de três grupos focais, com o aprofundamento de temáticas relacionadas a gestão. Os gestores foram divididos entre os três grupos, de forma que cada grupo focal era composto de 12 gestores, dois pesquisadores e 3 observadores (alunos de pós-graduação e bolsistas de iniciação científica que faziam parte da equipe da pesquisa).

O questionário foi preenchido pelos participantes que o entregaram posteriormente. No questionário, foram abordadas temáticas como: perfil do gestor e da escola e aspectos relacionados à gestão administrativa e pedagógica e à gestão das pessoas e dos programas educacionais oriundos tanto do governo federal como estadual ou municipal.

Para o grupo focal, foram realizados dois encontros e uma plenária onde os grupos apresentavam a síntese de suas discussões a todos os participantes. Para os dois encontros dos grupos, foram propostas questões para discussão: no primeiro encontro, a questão relacionava-se aos aspectos que os gestores consideravam importantes para o êxito de suas escolas, no segundo encontro, a questão estava relacionada às dificuldades enfrentadas na gestão e os desafios que se colocavam para esses gestores. Cada grupo focal era conduzido por uma pesquisadora e tinha uma relatoria realizada por outra pesquisadora também da equipe da pesquisa.

O presente estudo realizou uma análise temática que focalizou as falas dos gestores dos grupos que estavam relacionadas à Educação Infantil. A partir da análise dessas falas, foram definidas três dimensões de análise, como descrito a seguir:

Dimensão 1 – *política e gestão da Educação Infantil* – aspectos relacionados à políticas e



programas direcionados à Educação Infantil, seja no plano nacional, estadual ou municipal. Também foram classificadas nessa dimensão, as falas que abordaram ações da gestão escolar no que se refere à Educação Infantil.

Dimensão 2 – *valorização e formação dos profissionais de Educação Infantil* – aspectos relacionados ao apoio às práticas pedagógicas, dirigidos ao profissional da Educação Infantil.

Dimensão 3 – *práticas pedagógicas, currículo e avaliação na Educação Infantil* – aspectos relacionados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula da Educação Infantil.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise das respostas colocou em evidência concepções de Educação Infantil e de suas funções. Apesar de terem sido identificadas outras concepções, foi observada uma predominância da compreensão de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória para o desempenho posterior das crianças, como exemplificado na fala a seguir:

Existe sim uma pequena preparação, mas a gente se preocupa desde o pré-escolar. O pré-escolar, os quatro, cinco anos, eles também recebem livros extras já para preparar as habilidades, tanto que a gente chega na formatura todos eles já leem pequenos textos, numa boa, mas lê, com muito sacrifício. Então essa preparação lá, já começa desde cedo, e é uma coisa interessante, que até o quinto ano a coisa é tão amarrada. E a gente fez assim, com o tempo longo que a gente tem, a gente sempre tem um gráfico.

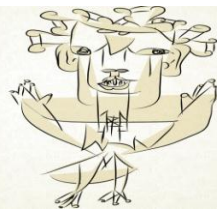
Essa preocupação com a preparação parece estar associada com os resultados da escola nas avaliações externas realizadas tanto pelo Ministério da Educação, como pelos sistemas de avaliação das redes de ensino municipais e estaduais. Os trechos a seguir apontam nessa direção:

Por conta dessa avaliação a cobrança já está no último ano da creche. Porque o PNAIC ele também entra no infantil.

A gente alinha as datas comemorativas e geralmente assim com as competências que eles precisam adquirir.

Os gestores referem-se aos parâmetros definidos nessas avaliações e o trabalho na Educação Infantil desenvolve-se segundo esses parâmetros. Sendo assim, não apresenta uma função em si, mas aquela de preparar os alunos para seu desempenho futuro.

Tem um diferencial lá também, pessoal, como o município tem uma avaliação externa, essa avaliação externa ela acontece em junho e em novembro. Em junho é um diagnóstico inicial, para saber como é que as crianças estão, e no final é a



avaliação definitiva. E eles estabelecem para as crianças do infantil 5, desenvolver as habilidades de português e matemática, a escola tem a obrigação de ensinar. (..) Então é um trabalho bem direcionado, bem dirigido, há uma cobrança, há uma obrigação de alguém zelar e cuidar da segurança.

Na minha rede funciona assim, de 5 anos até o nono a gente tem as provas, e todas as nacionais e estaduais, a própria Secretaria faz todo bimestre uma prova com todos os alunos desse bloco. Por conta disso, quando chega a avaliação, a gente tem um dado muito grande para que o professor faça o seu trabalho e avalie as atividades, e a gente praticamente acabou com as avaliações bimestrais na própria escola.

Assim compreendida, as práticas pedagógicas e o próprio currículo da Educação Infantil é determinado por essas avaliações que se dão nas outras etapas do ensino, como mostram os trechos a seguir:

Eu trabalho também a Educação Infantil, e eles têm material, e o material é riquíssimo minha gente. Tem livros que os professores de lá trabalham. Trabalham mesmo, e o aluno sai lendo. Eu citei um exemplo de um aluno no primeiro ano lendo. Ele sai do pré-escolar, ele sai, porque esse programa de estrutura do FUNDEB é um programa belíssimo. Alfabeto começa do pré-escolar, na Educação Infantil. (...) A criança primeiro aprende o som, para depois aprender a letra. Ele acha interessante porque ele passa e o professor: "que letra é essa?" A, B. É uma coisa interessante. (...) Mas ele aprende num mês, ele aprende rápido.

Na escola eu não tenho educação de família, certo, mas a gente recebe essa demanda. E até no primeiro, porque eles têm muito do lúdico, do brincar, brincar muito, correr, correr, e aí, e as habilidades? E esses meninos? As habilidades deles? São as habilidades que tem que ser trabalhada? Tem o currículo. Como é trabalhado? Qual o perfil desse aluno da Educação Infantil? Isso me inquieta.

Nessa mesma direção, a escolha e utilização do material didático da Educação Infantil são direcionadas para a preparação da criança para a etapa posterior do ensino.

Porque o livro didático é sobre ensino fundamental, não tem livro para o aluno e para o professor, de apoio para Educação Infantil. Eu acho que isso também dificulta o ensino infantil. De 4 a 5 anos a prefeitura mesmo é quem compra os livros de 4 a 5 anos.

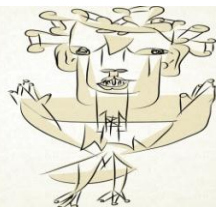
Nós compramos coleções pedagógicas para o centro infantil, com o recurso da escola. Aí a gente pega essas coleções, escolhe as atividades e transforma em um módulo. É dessa forma que a gente faz.

Com relação à materialidade, a gente também adere aos livros, livros excelentes, que trabalham habilidades e competências.

Segundo os gestores, os professores são acompanhados sistematicamente, no sentido de que sigam o planejamento da escola, adotando as concepções e metas definidas para cada etapa do ensino.

Lá nós trabalhamos também com essa metodologia. Então nós temos três coordenadores pedagógicos, um por turno, de manhã, tarde e noite, e, aliás, quatro, porque tem a do ensino infantil. E todo planejamento a gente senta, elas vão discutir o que vai ser trabalhado, a gente toma conhecimento. Se eu estiver na escola eu sento com elas sem nenhum problem. Se eu não estiver, a vice está, porque nós trabalhamos tempo integral na escola.

Lá a gente tem a Superintendência Escolar também, e tem a coordenação da Secretaria, além dos coordenadores de escola, a gente tem a coordenação que é



dividida: a coordenação da creche, a coordenação infantil, do primeiro ao quinto, do sexto ao nono e do EJA. Então uma vez por semana a gente tem que passar na escola.

Esse acompanhamento também é planejado em função dos resultados que a escola deve alcançar nas avaliações sistemáticas externas. Não há menção a um projeto pedagógico da escola em que a educação Infantil seja contemplada, a referência é externa, com padrões já determinados.

A gente participou do IDEB pela primeira vez em 2009, nós não nos preparamos para IDEB. Eu acho que é o seguinte, a gente trabalha em parceria com as séries, a gente trabalha com a creche, de dois anos até o nono ano, e ainda tem o EJA, quer dizer, alunos de 80 anos a gente tem lá no EJA, graças a Deus. (...) Então a gente tem um acompanhamento muito sistemático, todos os alunos do primeiro ano têm que entrar no primeiro ano em uma certa fase e assim, e para o segundo, terceiro, quarto. Então foi assim uma surpresa, em 2009 a gente já conseguiu, pela primeira vez, a média 6.9.

Dessa forma, a alfabetização assume o foco das metas para o final da Educação Infantil e outras funções dessa etapa do ensino não são valorizadas, como a capacidade de desenvolver atividades lúdicas e criativas, chegando até a serem compreendidas como fatores que dificultam o desenvolvimento posterior do aluno, como nas falas a seguir:

Em relação ao primeiro ano a gente tem duas realidades diferentes, tem os alunos que vêm das creches, e tem os alunos que vêm da escola que é só educação infantil, centro educacional.

Só de educação infantil mesmo. E assim, são diferentes os que vêm da creche eles vêm mais do lúdico. (...) Já os que vêm do centro educacional eles já vem com uma parte conhecendo o alfabeto, vogais e tal, e quando chegam à escola, assim, pelo menos 90% não estão alfabetizados, não chega a 100%, não estão alfabetizados no primeiro ano quando chegam não. Aí existe a diferença de educação. Com certeza, existe essa diferença dos que vem da creche e os que vem de centro educacional. São melhores em relação à aprendizagem os que vêm do centro educacional (...)

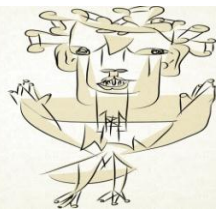
Mas nós fazemos semanalmente, eu, o nosso diretor que vai na Secretaria para essa avaliação é o gestor, o teste de fluência, ele acontece da pré-escola ao nono ano. Porque se intensifica muito a leitura em todos os alunos, então isso é feito por mim e pela coordenadora pedagógica, nosso tempo é voltado para isso.

Os gestores referem-se às dificuldades do ingresso dos profissionais na Educação Infantil, tanto no que se refere à compreensão de gestores sobre o papel e a atuação desses profissionais como também ao interesse dos profissionais da educação de exercerem essa função.

O que eu vou relatar, graças a Deus, não acontece na minha escola, mas eu tenho outras escolas no município em que eu vejo o diretor falando assim: "o professor não é bom, coloca na Educação Infantil." Ela já tinha relatado o problema. Mas não faça isso, tem que gostar.

Teve concurso, mas não supriu a carência das escolas que tem Educação Infantil. Aí tem os contratos.

Entre os gestores, pareceu consenso a necessidade de formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Infantil.



Os professores do Infantil têm que ter pós-graduação na área. Eu vi necessidade em ter um especialista na área. E no Ensino Infantil eles saem de português, de matemática, de história, de geografia. E tem a agenda da criança, tudo o que a criança faz ela anota, tem que ler e devolver assinado.

Tem uma creche, ela tem 500 alunos, então todos os professores eles passam por uma formação mensalmente, para eles estarem lá dentro têm que ser graduados. É obrigatório que todo mundo, desde o berçário até o nono ciclo tenha uma rotina pré-estabelecida pela Secretaria de Educação.

O professor da creche tem capacitação, pelo menos uma vez por mês tem encontros na Secretaria da Educação, o professor de primeiro a terceiro, quarto, quinto, e por disciplinas também.

No entanto, nas falas, não registramos a importância de uma formação específica para esse profissional que contemple as necessidades da faixa etária de zero a cinco anos. Mais uma vez, a concepção de Educação Infantil sem uma função em si é apresentada pelos gestores.

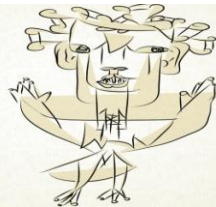
4. CONCLUSÃO

A análise das falas dos participantes dessa pesquisa leva a discussão sobre concepções e funções da Educação Infantil. Trata-se de um debate antigo que, apesar das mudanças na legislação definirem essa etapa do ensino com o foco no direito individual da criança, a concepção de etapa preparatória permanece presente nos discursos, na definição das metas das políticas e programas educacionais, nos projetos pedagógicos, etc.

A partir da década de 90, tanto os documentos oficiais da política educacional do país (BRASIL, 2006; 2010), quanto os estudos acadêmicos (KUHLMANN JR., 2000; KRAMER, 1992, 2006; TIRIBA, 2005, entre outros) compreendem a criança como o ponto de partida para a proposta pedagógica e à escola são atribuídas as funções de educar e cuidar.

Esse debate público vem se travando no campo acadêmico dos estudos da infância, nos documentos oficiais e no discurso dos movimentos sociais do direito da criança e da mulher e implica na concepção de infância adotada para que se defenda uma ou outra posição.

Ao compreender a infância apenas como etapa da vida que antecede outras etapas, no sentido do desenvolvimento para a vida adulta, prevalece a ideia de uma fase preparatória para um desenvolvimento posterior que ocorreria em uma determinada direção e a partir dos dispositivos institucionais, como a família, a escola, a justiça, etc. Nessa



perspectiva, as ações de uma pré-escola preparatória são justificadas pela condição da criança de precursora do jovem e do adulto. Sendo assim, os investimentos na criança têm retorno no seu desempenho escolar futuro, na sua adequação à estrutura social vigente, etc. Parte-se de uma visão biologizante, onde a criança é um ser que requer cuidados, e de uma visão economicista, no qual a infância é um período de investimentos para que o retorno se dê no futuro. Essa perspectiva fundamenta a formulação de políticas e programas sociais e disputa espaço entre as bandeiras de lutas dos movimentos de defesa dos direitos da criança e da mulher.

A perspectiva do direito da criança tem em sua formulação a infância enquanto uma construção cultural, social e histórica, com um significado em si. Dessa forma, rompe com uma abordagem universal da infância como fase natural do desenvolvimento, passando, assim, a ser compreendida em sua inserção no contexto social e político mais amplo. Nessa perspectiva, o atendimento à infância tem como foco o direito individual da criança, muito além dos benefícios que este possa vir a trazer para outros atores, como a sociedade, a família, a mãe ou mesmo para seu futuro.

É o resultado da tensão entre essas perspectivas que vem definindo as políticas públicas e as formas de atendimento na Educação Infantil, no que se refere aos diferentes aspectos das práticas de sala de aula, da formação docente, dos referenciais curriculares, políticas e gestão educacional.

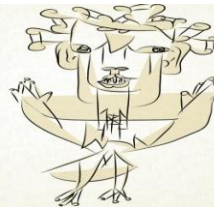
Embora pareça ser um consenso que a permanência da criança numa instituição de Educação Infantil de qualidade traz benefícios para seu desenvolvimento e seu desempenho escolar posterior, o grande desafio no contexto atual de definição de políticas e programas é definir o foco do atendimento educacional para essa faixa etária, respeitando suas especificidades na forma de ser e entender o mundo e sua participação ativa como produtora de cultura e de conhecimento.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BROOKS-GUNN, Jeanne. **Do you believe in magic?:** What we can expect from early childhood intervention programs. Society for Research in Child Development, 2003.



CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Rachel; UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.1 p. 15-33, 2011.

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, p.56-67, 2010.

KUHLMANN Jr. M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96: p. 797-818, 2006.

LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, vol.36, no.129, pp.573-596, 2006.

MELHUIISH, Edward C. **A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds**. London: Institute for the Study of Children, Families & Social Issues, 2004.

OLIVEIRA, M. A.; FURTADO, R.D.A.; SOUZA, T.N.D.; CAMPOS-DE-CARVALHO. M.I. Avaliação de ambientes educacionais infantis. **Paidéia**. Ribeirão Preto, vol.13, n.25, pp.41-58, 2003.

PEREIRA, Mayara Tortul; MARTURANO, Edna Maria; GARDINAL-PIZATO, Elaine Cristina; FONTAINE, Anne Marie Germaine. Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. **Psicologia Escolar e Educação**, vol.15, n.1 pp. 101-109, 2011.

TAGGART, Brenda; SYLVA, Kathy; MELHUIISH, Edward; SAMMONS, P. & SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. O poder da Pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, p.68-99, 2010.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, p.66-86, 2005.