




EDUCAÇÃO INFANTIL E FRACASSO ESCOLAR: DA COMPENSAÇÃO DE CARÊNCIAS À EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Early Childhood Education and school failure: from compensation of shortages to effectiveness of preschool education

Adriane Guimarães de Siqueira LEMOS
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
Prefeitura Municipal de Goiânia
Goiânia, Brasil
adrianegsiqueira@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9041-1879> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

O objetivo aqui é apreender, no movimento histórico, a relação entre a educação infantil e fracasso escolar especialmente na Teoria da Carência Cultural e na educação compensatória, alcançando também os ecos desse movimento no discurso contemporâneo de eficácia do atendimento pré-escolar. Trata-se de estudo de cunho histórico-exploratório. Verificou-se que a Teoria da Privação Cultural destaca a carência cultural das crianças pobres como a principal fonte do fracasso escolar. As propostas de educação compensatória depositam no atendimento pré-escolar expectativa inexequível, ao desconsiderar a natureza socioeconômica do fracasso escolar. A defesa da eficácia da educação infantil no discurso contemporâneo apresenta continuidades e descontinuidades desse movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Fracasso escolar. Educação compensatória. Fatores de rendimento escolar.

ABSTRACT

The objective here is to apprehend, in the historical movement, the relationship between early childhood education and school failure especially in the Theory of Cultural Need and compensatory education, also reaching the echoes of this movement in the contemporary discourse of effectiveness of preschool care. This is a study of historical-exploratory nature. It was found that the Theory of Cultural Deprivation highlights the cultural lack of poor children as the main source of school failure. Compensatory education proposals cause unrealistic expectations in preschool education by disregarding the socioeconomic nature of school failure. The defense of the effectiveness of early childhood education in contemporary discourse presents continuities and discontinuities of this movement.

KEYWORDS: Early Childhood Education. School failure. Compensatory Education. School performance factors.

INTRODUÇÃO

Qual a função da educação infantil? Essa pergunta engendrou diversas respostas ao longo da história de implantação e expansão do atendimento educacional ofertado à criança de 0 a 6 anos¹. O objetivo deste texto é analisar uma dessas respostas: aquela que indica função compensatória para esse atendimento educacional, recortada aqui pelo movimento histórico em torno da demanda do atendimento da criança de 0 a 6 anos enviesada pelo discurso de enfrentamento do fracasso escolar no ensino primário. Também analisa a extensão e o revigoramento da perspectiva compensatória no movimento que defende a eficácia da educação infantil.

Dizendo de outra forma, a defesa das creches e escolas maternas obteve significativa repercussão no discurso e na expansão desse atendimento a partir da premissa de que a educação infantil seria a solução para o fracasso da escola brasileira, especialmente nos discursos da educação compensatória, tendo por base a Teoria da Carência Cultural². Esse discurso aparentemente datado, pode e ainda ecoa – transmutado e ressignificado –, no movimento contemporâneo que busca validar os investimentos nessa etapa da educação básica pela sua eficiência na formação da criança³.

Nesse sentido, são questões norteadoras: que papel a educação infantil exerce no discurso da carência cultural e educação compensatória? De que forma a expectativa de relação entre educação infantil e fracasso escolar se recompõem no processo histórico especialmente no debate sobre a importância da expansão do atendimento da criança de 0 a 6 anos?

¹ Ao longo da exposição serão usados diferentes termos para referir-se ao atendimento da criança de 0 a 6 anos. Não há aqui a intencionalidade de tratar as diferenças que os envolvem. Ainda assim, faz-se necessário indicar que as diferentes terminologias dizem de distintas atribuições exigidas desse atendimento.

² A Teoria da Carência Cultural, a educação compensatória, e o discurso da eficácia não são as únicas perspectivas que fundamentam e orientam o campo da educação infantil. De fato, diferentes concepções e olhares se desenvolveram, marcando distintos percursos que se entrecruzam na história desse atendimento. Dentre esses, cabe destacar as abordagens progressistas com pedagogias críticas que, ao longo da história, têm promovido outros olhares e fazeres qualificados socialmente para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Ainda assim, por uma questão de recorte de pesquisa, o foco deste texto é Teoria da Carência Cultural, a educação compensatória e os ecos desse movimento no discurso contemporâneo de eficácia do atendimento pré-escolar. Para uma visão ampla das diferentes abordagens e seus desenvolvimentos teórico-práticos ver Arce (2010); Oliveira (2002) e Saviani (2013).

³ Nos embates e disputas pelo direcionamento da educação infantil, há que se marcar os significativos avanços na proposição e implementação dessa etapa da educação brasileira, fruto de pesquisas, de lutas dos movimentos sociais e científicos especialmente a partir da década de 1980. Ainda assim, na agenda de proposição e implementação da educação infantil, existem significativos retrocessos advindos da pauta economicista cujas estratégias de mercado se orientam pela racionalidade “do melhor desempenho”. Sobre isso ver Lemos (2020). É objetivo deste texto justamente analisar os fundamentos teórico-práticos desses retrocessos.

Trata-se de estudo de cunho histórico-exploratório, tendo por suporte a abordagem crítica procedente da perspectiva histórico-dialética. No caminho metodológico, buscou-se nas plataformas da Capes artigos relacionados ao tema, tendo em vista apresentar uma síntese desse movimento mais recente que perpassa especialmente pela discussão da eficácia da educação infantil. Nesse sentido, algumas edições da revista *Cadernos de Pesquisa* se destacaram – os números 142, de 2011, e 148, de 2013 –, por contemplar a temática da educação infantil a partir de estudos sobre a eficácia dessa etapa para a escolarização da criança.

A exposição está organizada em três momentos: primeiramente, focaliza-se a estrutura conceitual da teoria da carência cultural e da educação compensatória. No segundo momento, dedica-se ao papel do atendimento institucionalizado da criança de 0 a 6 anos na teoria da carência cultural e na discussão do fracasso escolar, apontando também para o delineamento dessa assistência entrecruzada por essas perspectivas no Brasil na década de 1970 e 1980. Na última parte, pretende-se apanhar os desenvolvimentos desse movimento histórico no discurso contemporâneo, especialmente no debate da eficácia da educação infantil. Entende-se que mapear esses fundamentos é fortificar a luta contra recuos implementados pela agenda reacionária e antidemocrática que também avança sobre a educação infantil.

A TEORIA DA PRIVAÇÃO CULTURAL E O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

A teoria da Privação Cultural, no momento histórico do seu surgimento, consistiu em certa ruptura teórico-prático, especialmente no pensamento pedagógico. Ligada às teorias ambientalistas, tal perspectiva questionou ideias que predominavam desde o desenvolvimento científico das Ciências Humanas e Sociais. Essas, por sua vez, tiveram avanços na afirmação de sua cientificidade na apropriação dos instrumentos teórico-metodológicos das ciências exatas e da natureza, campos que historicamente eram dotados de “maior legitimidade” científica. Áreas do conhecimento emergentes no século XIX como a antropologia, a sociologia e a psicologia têm seus objetos delineados e explicados sob a influência de conceitos, descobertas e métodos das chamadas ciências duras e na estreita relação com as ideias liberais.

Nesse sentido, o conceito de evolução desenvolvido pelas ciências biológicas demarcou estudos sobre desenvolvimento humano, sobre raça, sobre as diferentes sociedades, sobre cultura, e sobre a forma de educar a humanidade. Isso tendo em

vista o progresso civilizatório, em um contexto de colonialismo, de imperialismo e de expansão capitalista (Gouvêa; Gerken, 2010; Hobsbawm, 1996). É desse contexto que o “determinismo biológico marcaria de forma indelével a produção científica do período” (Gouvêa; Gerken, 2010, p. 20). Consiste basicamente em explicar as diferenças (sejam individuais, sociais, entre raças, entre nações, entre culturas) como “determinísticas das possibilidades evolutivas dos distintos grupos sociais”. Junto ao cientificismo – que defendia a “ciência como única fonte de conhecimento legítimo”, resultando “na negação de qualquer forma de saber que não fosse exposto em termos científicos” (Gouvêa; Gerken, 2010, p. 20-21) –, a perspectiva evolucionista aplicada à compreensão da vida social, demarcou o darwinismo social, colocando na ponta da cadeia evolutiva as sociedades europeias civilizadas e o homem europeu bem sucedido (Gouvêa; Gerken, 2010).

A força do darwinismo-social – coerentemente conciliável com as práticas de exploração humana para enriquecimento de indivíduos, de grupo social e de nações –, disseminou o determinismo racial, imputando distinção entre povos, entre pessoas, por atributos internos e externos que os qualificava ou desqualificava socialmente. “A explicação das diferenças sociais estaria alicerçada na visão de que características psíquicas e somáticas dos selvagens e pobres seriam, ao mesmo tempo, causa e consequência dos processos adaptativos às suas condições de vida” (Gouvêa; Gerken, 2010, p. 65). Tal explicação transpassou o século XIX, afetando as práticas pedagógicas e justificando-naturalizando as desigualdades sociais ainda no século XX.

O desenvolvimento da Psicogenia e da Psicometria são tributários dessa perspectiva predeterminista de desenvolvimento humano. Desses estudos procede o padrão de normalidade do comportamento humano⁴, isto é, o coeficiente comportamental do homem padrão, conceito fundamental para o desenvolvimento dos testes de capacidade humana. A disseminação do uso de testes de QI se justifica, assim, pela necessidade de seleção, classificação e distribuição dos indivíduos conforme suas potencialidades. Visto que é a natureza quem determina as diferenças entre indivíduos, que seguem permanentes ao longo do desenvolvimento humano, cabe apenas encontrar o lugar adequado de cada indivíduo na hierarquia social.

⁴ Faz-se necessário destacar aqui o engodo por traz do chamado padrão normal do comportamento humano, base para criação dos testes psicológicos. Trata-se da adoção de uma tipificação de comportamento que, apesar de parecer um tipo esterilizado e abstrato, está contaminada pelo contexto histórico-social, como tudo que envolve o humano e seu modo de vida (Patto, 2000).

A tese predeterminista do desenvolvimento foi “prejudicial a uma consideração séria do uso do ensino pré-escolar” (Hunt, 1983, p. 91). Isso porque a ação de instituições voltadas para o atendimento da criança de 0 a 6 anos não teria qualquer relevância e não afetaria o desenvolvimento já previamente determinado pela constituição genética. Estratégias educacionais para melhoria de rendimento seriam desperdício de tempo e de recursos. Ainda nessa perspectiva, a ação pedagógica deveria centrar-se naqueles indivíduos hereditariamente superiores selecionados por meio de testes dos QI. Dessa forma, o futuro acadêmico da criança estaria atrelado ao resultado do teste de QI (Patto, 1993, 2000). O fracasso escolar era explicado, portanto, por uma constituição genética ligada à processos de degenerescência de grupos sociais cuja inteligência é ausente ou inferior. Trata-se de premissa fundante dos projetos de eugenia pelos quais se “visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para este fim” (Patto, 1993, p. 38).

No movimento histórico, o desenvolvimento da concepção interacionista é, segundo Patto (1983), o ponto de clivagem da perspectiva predeterminista. Isso porque em sua abordagem genético-funcional enfatiza o “processo de construção das estruturas psicológicas na interação entre o sujeito e o ambiente” (Jacó-Vilela; Ferreira; Portugal, 2013, p. 278). A atividade da criança sobre o ambiente é que ativa as estruturas cognitivas. Essas, por sua vez, mobilizadas pelo meio desafiador, constroem progressivamente esquemas de adaptação. Nesse sentido, a concepção interacionista recusa a explicação predeterminista, além de colocar no centro do debate os aspectos socioculturais do desenvolvimento cognitivo. Junto a isso, pesquisas realizadas por ambientalistas em psicologia destacaram a influência do meio estimulador para o desenvolvimento humano, demonstrando que “mesmo estruturas anatômicas do sistema nervoso são afetadas em seu desenvolvimento pela experiência” (Hunt, 1983, p. 95). A partir dessas concepções, passa-se então a argumentar em favor do enriquecimento pré-escolar, entendendo que “a função das experiências iniciais é a de ‘programar’ estas porções intrínsecas do cérebro de modo que elas possam mais tarde funcionar de maneira eficiente em situações de aprendizagem e na solução de problemas” (Hunt, 1983, p. 101).

Dentro desse quadro teórico, os resultados dos testes de QI comunicavam as diferentes realidades e distintos ambientes socioculturais. Os rendimentos abaixo do coeficiente de normalidade provenientes de testes com crianças das classes trabalhadoras apenas corroboravam a tese de ambientalista na medida em que “tais

diferenças passaram a ser apontadas como consequências de deficiências nas práticas de criação, de inadequações no processo educacional e da má utilização de testes de inteligência como instrumentos de mensuração da capacidade desta população” (Patto, 1977, p. 33). Esse quadro teórico e essa forma distinta de entender os testes psicológicos trouxe implicações para a compreensão e para a prática educacional, engendrando certa euforia e intensa confiança na intervenção educacional. O fracasso escolar não é mais determinado por uma constituição intrínseca ao organismo, mas decorrente de um contexto sociocultural com estímulos insuficientes, inadequado ou deficiente em promover o desenvolvimento psicológico da criança.

É nesse ponto – entre os desdobramentos teóricos da perspectiva interacionista e das pesquisas ambientalistas – que se desenvolve a *Teoria da Privação Cultural* ou *Teoria da Carência Cultural*. Trata-se de um corpo teórico – não homogêneo e nem estático, modificando-se ao longo da história ao incorporar as críticas recebidas ou simplesmente atualizando-se –, desenvolvido especialmente nos Estados Unidos em contexto de luta das minorias raciais em prol de direitos civis (Patto, 2000), e que ganha proeminência principalmente na década de 60 no campo da Psicologia. Essa abordagem postula que “as causas de variações no desenvolvimento devem ser procuradas nas desigualdades culturais das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem” (Kramer, 1992, p. 34). Em outras palavras, a “privação psicossocial se refere ao ambiente circundante e àquela parte do ambiente que se impõe por negligência, prioridade ou uma política deliberadamente voltada para determinados membros da sociedade ou instituição” (Hess et al., 1983, p. 77). Isso significa que o fracasso escolar se explica nas carências de ordem social, gerando “desvantagens socioculturais”:

Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam ‘insuficiências’ que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças ‘desfavoráveis’ e as demais, na área do desempenho escolar. A ideia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais. Não se encontra uma definição clara do que é ‘desvantagem cultural’ (ou carência); em geral ela é entendida enquanto um atraso intelectual ou uma distorção emocional, provocados por um ambiente fraco em estimulação. (Kramer, 1992, p. 32).

A educação institucionalizada torna-se prioridade no âmago da Teoria da Privação Cultural. Pois é no ambiente familiar que se encontram as raízes de explicação para a carência cultural da criança: família desestruturada ou inadequada, desorganização do ambiente da criança, escassez de materiais pedagógicos para a estimulação adequada, ausência dos pais, falta de padrões culturais adequados e de modelos profícuos de

comportamento. “Com poucos objetos e pouco espaço para brincar, as circunstâncias ambientais da classe baixa oferecem poucas oportunidades para os tipos de encontros ambientais necessários ao desenvolvimento adequado de uma criança” (Hunt, 1983, p. 118). Intervir no contexto de carência cultural torna-se obra da educação escolar.

Logo, a virada realizada pelas perspectivas interacionistas e ambientalistas, das quais a Teoria da Privação Cultural é tributária, foi fundamental no sentido de questionar as explicações relacionadas ao determinismo biológico e ao darwinismo social. Ainda assim, isso não significou avanço ou superação do preconceito, do estereótipo e do descaso para com o atendimento educacional ofertado aos filhos dos trabalhadores. Se inicialmente a culpa pelo não aprender estava na criança dotada de capacidades deterioradas por sua raiz genética; agora o problema está na família, no meio social, engendrando “um fatalismo sociológico” que, segundo Kramer (1992), é falacioso:

Ora, não se pode demonstrar a existência de aptidões naturais pela noção de compensação das carências socioculturais, a menos que se suponha aprioristicamente a existência de aptidões naturais. Este ponto confunde o modelo da patologia social com o próprio modelo genético. [...] Mais grave que o possível erro teórico, no entanto, é seu significado político. A ideia de compensação de carências está intimamente relacionada à de igualdade de oportunidades, e não de condições (Kramer, 1992, p. 38).

De fato, o que ocorreu foi a junção de ambas as explicações – predeterminismo biológico e fatalismo social – para justificar o fracasso escolar dos filhos das camadas populares. A pesquisa desenvolvida por Patto (1993) constata que ambas as concepções são recuperadas para acobertar tanto a estrutura social desigual que marginaliza grande parte da população escolar quanto a incapacidade da escola em promover a educação dessas crianças. O resultado são discursos e práticas educativas que ora culpabilizam a criança, ora imputam à família e, quase sempre, alia ambas as explicações. A partir desse discurso, o enfrentamento do fracasso escolar é apartado de questões fundamentais como a estrutura social desigual e reprodutora da miséria, a ação política revolucionária e a educação enquanto compromisso político-social.

EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ANTÍDOTO PARA O FRACASSO ESCOLAR

Se na visão predeterminista a resposta para o fracasso escolar estava na própria criança, na Teoria da Privação Cultural o fracasso se explica pela desproporcional distância entre o que a escola exige e a capacidade real da criança proveniente de ambientes que pouco contribuíram para o seu desenvolvimento.

Diante disso, a solução para o problema é compensar essas carências antes da entrada no sistema escolar. A criança portadora de deficiências culturais precisaria vivenciar estimulações nas áreas nas quais faltariam os padrões de comportamento, de linguagem, de percepção, de motivação, etc., exigidos pela instituição escolar. Ou seja, para o melhor aproveitamento da experiência escolar seriam necessários determinado grau de amadurecimento ou nível de prontidão desenvolvidos por um ambiente cultural adequado e estimulador, contexto esse inexistente ou insuficiente para as crianças em situação de pobreza:

[...] as crianças residentes em áreas desprivilegiadas na sociedade, especialmente em comunidades de favelados, aprendem comportamentos apropriados e úteis no ambiente do lar, mas inúteis em experiências escolares subsequentes, não gratificados e, portanto, não bem-sucedidos. A ênfase dos proponentes deste ponto de vista não está na incapacidade da criança para aprender, mas na falta de congruência entre o comportamento que ela aprendeu e o comportamento que é valorizado pela sociedade de classe média, orientada para a escolaridade (Hess et al., 1983, p. 80).

É com essa perspectiva que foram criados, especialmente nos Estados Unidos, os programas de educação compensatória. Tratam-se de experiências que ocorreram por meio de “amplas modificações curriculares – quer sob a forma de práticas – introdução de procedimentos e materiais especiais numa estrutura curricular tradicional” (Patto, 1977, p. 51); ou sob formas de um atendimento mais reduzido com programações ou cursos de curta duração. Poderiam ser do tipo preventivo ou remediativo. “A educação compensatória preventiva tem por objetivo impedir que o ambiente em que a criança se desenvolve produza as consequências negativas que costuma produzir” (Patto, 1977, p. 51). Enquanto a educação compensatória remediativa seria “aplicada sempre que a educação preventiva não tivesse sido oferecida, por uma série de circunstância, ou, se oferecida, não tivesse produzido os efeitos desejados” (Patto, 1977, p. 52). Ainda sobre a caracterização dos programas de educação compensatória desenvolvidos nos EUA, Patto (1977) esclarece que poderiam ser de natureza suplementar, complementado as deficiências, ou de natureza preparatória-acadêmica, preparando para a entrada na escola, ou mesmo do tipo especializado, compensando “os efeitos negativos específicos que um certo tipo de ambiente costuma causar” (Patto, 1977, p. 54).

De forma geral, os programas de educação compensatória fracassaram. Os motivos para o insucesso variam conforme o lugar conceitual do qual se fala. Assim, para os defensores da Teoria da Privação Cultural e da educação compensatória, o fracasso se deve à forma de organização das diferentes propostas, às deficiências

metodológicas, à duração da experiência, à desqualificação dos profissionais envolvidos nos projetos, ou mesmo, à “falta de conhecimentos de seus planejadores que permitam definir e implementar adequadamente uma situação de aprendizagem” (Patto, 1977, p. 70). No entanto, o fracasso desses programas está incrustado em seu próprio fundamento:

Dizem para oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. [...] Geram, desta forma, uma nova versão da ideia da escola redentora: será ela que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social. Em síntese, partem do senso comum e apenas o devolvem à sociedade revestido de maior credibilidade (Patto, 1993, p. 50).

A frustração com os programas de educação compensatória não foi suficiente para o abandono dessa perspectiva. O atendimento ao pré-escolar, que no Brasil vinha se expandindo desde o último quartel do século XIX com diferentes propostas de atendimento⁵, irá se configurar, principalmente a partir da década de 1960, como locus para suprir as carências culturais das crianças pobres. Tratam-se de discursos oficiais, de organismos multilaterais, científicos e dos próprios educadores defendendo a expansão da educação infantil como medida preventiva para o fracasso escolar⁶ (Ferrari, 1988; Freitas, 2016; Kuhlmann Júnior, 2015).

Faltariam a estas crianças, ‘privadas culturalmente’, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (Kramer, 1992, p. 24).

Assim, se opera uma mudança no discurso sobre o atendimento pré-escolar no contexto brasileiro. A defesa de que esse atendimento era um “mal necessário” – por se entender que a existência dessas instituições refletia a desorganização ou desestruturação familiar em um contexto em que a mulher era impelida por sua realidade socioeconômica a deixar suas crianças –, sofre significativa alteração.

⁵ O Colégio Menezes Vieira, em 1875, no Rio de Janeiro, fundou o primeiro jardim-de-infância privado do país, com proposta de trabalho fundamentada no método froebeliano. Outras instituições semelhantes foram inauguradas nos anos subsequentes (Monarcha, 2001). Para o atendimento dos filhos dos trabalhadores, inaugurou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, em 1899, pioneiro entre uma série de instituições assistenciais-filantrópicas voltadas para acolher, disciplinar, moralizar e pacificar as relações sociais por meio de atendimento pobre para as crianças pobres (Kuhlmann Júnior, 2015). A atuação do setor público diretamente nesse atendimento somente ocorreu a partir de 1930 (Kramer, 1992).

⁶ Esse não era o único motivo para a defesa da expansão da educação pré-escolar. A focalização nesse aspecto está relacionada ao recorte feito para esta análise. Para entender de forma mais completa esse discurso em favor da pré-escola ver Kramer (1992) e Freitas (2016).

Principalmente no final da década de 1960, assume-se que a família talvez não seja o melhor lugar para o desenvolvimento da criança e que instituições de atendimento pré-escolar poderiam compensar as mais variadas carências das crianças e ainda liberar mulheres para o mercado de trabalho (Freitas, 2016).

Também há significativa mudança na forma desse atendimento. A rigidez com padrões de higiene – especialmente nas creches onde atuavam profissionais ligados à medicina, ao higienismo e à assistência social (Freitas, 2016) –, com o funcionamento adequado, com o prédio e profissionais envolvidos, perde espaço para propostas mais simplificadas. O objetivo é a expansão desse atendimento entendido como necessário para resolver o problema do fracasso escolar por suprir as variadas carências que impediam o bom desenvolvimento acadêmico. Junto a isso, também a necessidade de apaziguar, disciplinar e moralizar a população. Assim, se entende a necessidade de ampliar a atuação do Estado em parceria com as instituições filantrópicas que, historicamente, já realizavam esse atendimento. O projeto Casulo – primeiro programa de educação infantil em massa desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência – LBA e governo militar na segunda metade da década de 1970 –, é emblema dessa forma de expansão (Freitas, 2016).

A marca de tais projetos é a precariedade (Freitas, 2016; Kramer, 1992), fruto de uma política educacional “estagnada e omissa, plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance” (Kramer, 1992, p. 93). Mas o fracasso do atendimento pré-escolar compensatório não está apenas na política de baixo investimento e nas precárias condições ofertadas às crianças. O problema é mais fundamental: trata-se de uma “terapia baseada num falso diagnóstico”, o que coloca como questão central a “validade do pressuposto teórico da educação compensatória” (Ferrari, 1982, p. 32). Nesse sentido, faz-se necessário resgatar Marx (1978):

na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 1978, p. 129–130).

Sem nenhuma pretensão de esgotar as implicações teórico-prática desse trecho de Marx, ainda assim o recuperando para evidenciar que, tanto a Teoria da Privação

Cultural quanto as propostas de educação compensatória, tentam extinguir o motor e o combustível que fazem funcionar as engrenagens de possibilidades de constituição da criança. Trata-se de uma estrutura que produz e reproduz formas desiguais de existência. A questão, portanto, são as condições degradantes e destrutivas em que as famílias empobrecidas tentam garantir sua sobrevivência. Condições essas que formam e conformam sua possibilidade-impossibilidade de ser.

Ao tentar dissipar o elemento fundante e mantenedor das discrepâncias entre os que se beneficiam e os que não se beneficiam da experiência escolar, o discurso da carência cultural responsabiliza a criança e a família e propõe a solução na educação infantil, ocultando as relações de classe e os processos de exploração mantenedores dessas relações. Assim, contribui exatamente para a manutenção do *status quo*: as classes dominadas têm sua realidade de opressão negada por meio de atendimento da educação infantil que promete suprir suas carências resultantes da degradante desigualdade social. Não sendo a origem – o modo de produção da vida em sociedade é que produz e reproduz a desigualdade –, e nem o meio para a solução do problema – tanto o problema quanto a solução são de ordem estrutural –, o atendimento pré-escolar como medida compensatória, também incrustado na organização classista da sociedade capitalista, atua como mais um mecanismo que justifica o mérito dos ricos sob o argumento de que a oportunidade foi dada, mas a criança foi incapaz de aproveitá-la.

No que concerne ao tema em pauta, consiste precisamente na pretensão de se analisar criticamente a escola que o estado burguês reserva aos educandos das classes trabalhadoras fazendo uso dos mesmos instrumentos conceituais que dão suporte à concepção burguesa de sociedade e de escola, e que têm por função mais legitimar do que desvelar a realidade (Ferrari, 1994, p. 10).

É a circularidade nas explicações sobre o fracasso escolar (Patto, 1993).

A EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISCURSO CONTEMPORÂNEO: CONTINUIDADES E DESLOCAMENTOS

A Teoria da Privação Cultural e a proposta de educação compensatória não avançaram na explicação e solução do fracasso escolar. Isso porque tanto o modelo explicativo quanto o remédio oferecido estão arraigados do cientificismo tão ao gosto do capitalismo: tira-se o foco dos problemas estruturais e se justifica as desigualdades ao provar a incapacidade da classe trabalhadora. A educação infantil entra nessa combinação como um álibi no discurso daqueles que conciliam as explicações sobre o

fracasso escolar – condições de vida, deficiência biológica, psíquica e cultural, e inadequação da escola para as classes populares –, como justificativa para a desigualdade. Dessa forma, transformam seu usuário “no grande ‘bode expiatório’ do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola” (Patto, 1993, p. 346).

Isso não significa que a educação infantil não seja importante. Pelo contrário. Em sua especificidade educativa, em ação que é qualitativamente diferente da família, a educação infantil tem contribuição no direcionamento consciente e intencional das novas gerações tendo em vista o que Gramsci denominou “enriquecimento progressivo” de “uma concepção de mundo embrionária” (2005, p. 432). Acontece que esse processo não se dá apartado da realidade social em ambientes totalmente higienizados dos valores, dos conceitos, dos modos de ser e viver do contexto capitalista de produção. O modo de produzir a sobrevivência humana é a própria possibilidade de vida humana, o que não significa dizer que a história está encerrada e acabada na forma econômico-social da burguesia. É na relação indivíduo-sociedade, sujeito-estrutura, parte-todo, que a educação infantil deve ser entendida. Não como solução para o abismo entre classes sociais, perdendo nesse movimento a complexidade dos mecanismos estruturais que constituem a sociedade moderna e que produzem e reproduzem a exploração, a miséria e a degradação humana. Mas não perdendo de vista também o necessário acesso e permanência das crianças em instituição de educação infantil pública, gratuita, laica e de qualidade social. Não para prevenir o fracasso escolar, mas porque é trabalho humano, constituição humana, vida humana. E isso deve impulsionar o enfrentamento e a luta em prol do enriquecimento humano desde a tenra idade.

Desde suas origens, o atendimento ofertado às crianças de 0 a 6 anos está intimamente ligado à classe social. O início desse atendimento vincula-se às mudanças impostas às famílias no contexto capitalista de produção. A consolidação dessas instituições também reverberou a lógica societária: as instituições destinadas aos filhos das elites diferenciavam-se em forma e conteúdo daquelas que iriam abrigar as crianças pobres (Ferrari, 1988; Freitas, 2016; Kischimoto, 1988; Kuhlmann Júnior, 2015; Monarcha, 2001). A questão de classe social, o determinante econômico, as mazelas sociais produzidas pela exploração humana estão imbricadas, portanto, à origem, ao desenvolvimento histórico e à consolidação atual da educação infantil. O que, por sua vez, repõe o lugar imprescindível da luta social no âmbito da primeira etapa da educação

básica, incluído o necessário enfrentamento no terreno das ideias, das concepções, da pesquisa científica.

É nesse sentido que se buscou a recomposição da relação entre educação infantil e fracasso escolar no desenvolvimento histórico, especialmente no debate sobre a importância da expansão do atendimento da criança de 0 a 6 anos nas décadas de 1990 e 2000 em alguns países, entre os quais também o Brasil.

Antes, porém, faz-se necessário estabelecer, mesmo que brevemente, uma ponte contextual entre a questão do atendimento educacional da criança de 0 a 6 anos nas décadas de 1960 e 1970 e o debate que se seguiu culminando nas pesquisas sobre eficácia da educação infantil nas décadas de 1990 e 2000.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar a particular relevância no pós-Segunda Guerra dos direitos humanos universais. Esse contexto oferece visibilidade também para a condição da criança, dando ensejo para a criação da Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 1946, para a publicação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, e para a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989. Assim, o debate sobre os direitos da criança se intensificou a partir da década de 1970 e desenvolveu-se em direção à ideia de criança cidadã, já adentrando no século XXI (Andrade, 2010). No Brasil, esse movimento se acentuou especialmente na década de 1980 com a redemocratização e na luta por direitos civis, processos que tem sua expressão maior na promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Esse contexto interferiu na compreensão do lugar da educação infantil, vindo a se tornar bandeira de luta dos movimentos sociais e repercutindo até mesmo na forma de se fazer a pesquisa educacional no país⁷.

É nesse quadro que também se tecem as críticas à Teoria da Privação Cultural e à educação compensatória ainda na década de 1980. Parte dessa discussão, tendo muito dos seus fundamentos no aporte das teorias crítico-reprodutivistas, "teve como efeito o arrefecimento do entusiasmo pela intervenção precoce, despindo as propostas de educação infantil de qualquer objetivo educacional válido e só reconhecendo nelas,

⁷ Desse contexto emergiu importantes contribuições para a estruturação da educação infantil no Brasil. Vale destacar os avanços teóricos – qualificando os fundamentos do campo –, a proposição e promulgação de legislação que reconhece a criança de 0 a 6 anos e seus processos formativos, e os avanços na implementação da educação infantil como primeira etapa da educação brasileira. Avanços e retrocessos marcam esse movimento histórico, por isso a necessidade de avaliar a retórica de um dos desdobramentos teórico-prático: aquele que se vincula à lógica economicista.

quando muito, algum mérito assistencial de combate à pobreza” (Campo; Haddad, 1992, p.16).

Ao mesmo tempo, há um avanço da neoliberalização na década de 1980 com o receituário do livre mercado e da livre concorrência, disseminando-se no plano econômico, político, social e cultural. Nesse contexto, as políticas sociais – dentre elas, a educação –, são fortemente atacadas, engendrando o questionamento de tais políticas fora das estratégias de mercado (Harvey, 2014).

A década de 1990 é o desenvolvimento desse caldo histórico-social que propicia, portanto, dentre tantas pesquisas voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos, os estudos vinculados à defesa da educação infantil por sua eficácia. Tratam-se especialmente de pesquisas longitudinais que acompanharam crianças que frequentaram a pré-escola, e as que não tiveram essa forma de atendimento, tendo em vista comparar e contrastar seus diferentes progressos. O objetivo principal desses estudos foi identificar os efeitos, os impactos da pré-escola para o desenvolvimento escolar da criança.

Na defesa da eficácia da educação infantil – que motivou, mas também resultou das pesquisas longitudinais –, é possível apreender pressupostos que não podem ser compreendidos de forma apartada desse contexto histórico-econômico e social. A presença e o prestígio do argumento econômico nos relatórios das pesquisas é emblema dessa vinculação entre produção científica e estrutura socioeconômica.

Assim, a expansão do atendimento e a defesa de qualidade da educação infantil é evocada por economistas e por políticos como “investimento educacional mais produtivo” porque oferecem vantagens no comportamento e no desenvolvimento educacional das crianças. Trata-se de investimento em capital humano. É entendido como benefício socioeconômico porque tem “[...] um papel de vital importância na formação de uma força de trabalho flexível no futuro” (Moss, 2011, p. 145). A qualidade da educação infantil é defendida porque “[...] é parte essencial da infraestrutura para se obter o desenvolvimento de longo prazo nos Estados modernos” (Melhuish, 2013, p. 124), ou porque “os dispêndios com a pré-escola resultam em economia posterior” (Melhuish, 2013, p. 133). Dessa forma, o argumento econômico vai se constituindo como um dos principais sustentáculos do discurso da eficácia da pré-escola e das políticas e investimentos em educação infantil.

Outro forte argumento para a discussão da eficácia da educação infantil são as consequências desse atendimento para o sucesso escolar. Na Inglaterra, o Departamento de Educação financiou estudo longitudinal ocorrido entre 1997-2008

caracterizado como o “maior estudo europeu sobre a eficácia da educação pré-escolar” (Taggart et al., 2011, p. 68), projeto relacionado à focalização de “políticas públicas para a educação infantil como um meio de elevar os padrões educacionais” (Taggart et al., 2011, p. 70). Também foram desenvolvidos estudos longitudinais sobre a educação infantil nos Estados Unidos – os mais citados são “os do Abecedarian Project e o Perry pre-school programme” (Taggart et al., 2011, p. 71) –, tendo em vista demonstrar os impactos da pré-escola no desenvolvimento da criança. Gardinal-Pizato et al. (2012) realizaram amplo levantamento de pesquisas que indicavam os efeitos positivos da frequência à pré-escola para o progresso escolar da criança, ressoando os resultados benéficos durante o ensino fundamental, na “[...] conclusão das etapas de ensino e sobre os salários futuros” (Gardinal-Pizato et al., 2012, p. 188-189).

De forma geral, essas pesquisas apresentaram os seguintes resultados: as crianças que frequentam a pré-escola apresentam melhor desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental quando comparadas aquelas que não acessaram esse tipo de atendimento; o efeito benéfico da pré-escola persiste no desenvolvimento da criança, acompanhando-a durante o avanço nos estudos; e que a qualidade do atendimento ofertado tem impacto significativo para esse efeito benéfico, constatando, assim, que a eficácia da educação infantil vincula-se à padrões de qualidade adequados (Campos, 1997; Campos; Bhering, et al., 2011; Campos; Esposito, et al., 2011; Gardinal-Pizato et al., 2012; Kagan, 2011; Melhuish, 2013; Taggart et al., 2011).

Tendo por foco a qualidade dos programas de atendimento a criança de 0 a 6 anos, essas pesquisas indicaram que: a educação infantil financiada pelo Estado tem melhor qualidade em relação ao setor privado e voluntário-assistencial; equipe de profissionais bem qualificados estão associada à qualidade do atendimento; equipes de qualidade planejam as atividades com intencionalidade pedagógica; regulamentação oficial consistente, indicando parâmetros e fiscalizando a qualidade do atendimento, favorece o aprimoramento do serviço ofertado; financiamento adequado é elemento central para o desenvolvimento da qualidade na educação infantil; e a importância de uma boa infraestrutura e o envolvimento dos pais e da comunidade (Campos, 1997; Campos; Bhering, et al., 2011; Campos; Esposito, et al., 2011; Gardinal-Pizato et al., 2012; Kagan, 2011; Melhuish, 2013; Taggart et al., 2011).

No Brasil também foram realizadas pesquisas semelhantes⁸, com destaque para a pesquisa realizada a partir da parceria entre Fundação Carlos Chagas, Ministério da Educação e Banco Interamericano de Desenvolvimento envolvendo 147 instituições de educação infantil em 6 capitais brasileiras em 2009 (Campos; Bhering, et al., 2011; Campos; Esposito, et al., 2011). Entre os resultados, além das similaridades com os resultados de outras pesquisas longitudinais realizada em outros países, também se evidenciou a qualidade insatisfatória do atendimento ofertado à criança de 0 a 6 anos e o desenvolvimento desigual desse serviço diante das diferentes realidades socioeconômicas e culturais do país (Campos; Bhering, et al., 2011; Campos, Esposito, et al., 2011; Gardinal-Pizato et al., 2012).

A questão das classes sociais aparece nesses estudos. Ao realizar um levantamento dos estudos longitudinais já desenvolvidos nas décadas de 1990 e 2000, Taggart et al. (2011, p. 71) reconhecem que os efeitos da pré-escola não podem ser dissociados dos “aspectos do ambiente familiar, pois o sucesso das crianças é produto, ao mesmo tempo, desse ambiente e da pré-escola”. Ainda assim, os autores defendem que a pré-escola “não elimina, mas pode atenuar o impacto adverso da desvantagem social” (Taggart et al., 2011, p. 91). Tendo em vista as propostas europeias para a educação infantil, Pascal et al. (1998) afirmam:

A educação está nitidamente em posição de destaque na agenda política em toda a Europa e, nesse debate, o atendimento à infância está recebendo muita atenção. As razões para essa ênfase são em grande parte de ordem econômica, derivando da necessidade de liberar mulheres para atuar no mercado de trabalho e da necessidade de a sociedade investir em sua futura força de trabalho. Lastimavelmente, em todos os países a retórica sobre a criança pequena não inclui argumentos de cunho educacional ao justificar a importância dessa faixa etária (Pascal et al., 1998, p. 314-315).

Diante disso, é possível depreender descontinuidades e continuidades na defesa da eficácia da educação infantil na relação com a perspectiva da educação compensatória. Se na teoria da Privação Cultural e nas propostas de educação compensatória o foco era a criança carente e as formas de suprir tais deficiências; o

⁸ A intenção aqui não é afirmar que estudos longitudinais nortearam as políticas destinadas a criança de 0 a 6 anos no Brasil. Mas sim marcar o revigoramento das teses da educação compensatória no discurso orientado pela racionalidade econômica. A presença da racionalidade econômica é destacada por Froner e Sudbrack (2017, p. 57) no direcionamento das políticas públicas brasileiras: “Além disso, em muitos estados e municípios persiste a mentalidade de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados, de serviços eficientes de supervisão, não requerem prédios e equipamentos adaptados às necessidades infantis, não precisam de livros nem de brinquedos, e assim por diante. Persistem as concepções mais restritivas quanto à melhoria da qualidade do atendimento, reforçadas muitas vezes por agências internacionais que procuram incentivar serviços de baixo custo, desconsiderando a história vivida pelo país, os conhecimentos já acumulados sobre as consequências dessas experiências e os esforços desenvolvidos por muitos grupos e movimentos na busca de melhorias para a educação da criança pequena”.

discurso da eficácia se concentra e avança para questões relacionadas à frequência, aos tipos de instituições e à qualidade do atendimento ofertado. Ainda assim, a educação infantil é defendida por sua utilidade econômico-educacional, sendo vendida como um produto que pacificará mazelas sociais. Nesse sentido, o discurso da eficácia repete promessas da educação compensatória: o problema das mazelas engendradas no processo produtivo desigual e excludente é apresentado como passível de modificação por intervenção nas crianças e nas famílias pela via da frequência à educação pré-escolar de qualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entender o papel da educação infantil no processo constitutivo humano é fundamental para a superação de respostas e propostas redentoras, que ao fim naturalizam e justificam as desiguais possibilidades em que vivem às crianças de 0 a 6 anos. Nesse sentido, a história desse atendimento revela sua constituição no e para a sociedade organizada em classes sociais antagônicas. Esse fato não pode ser entendido como depreciação da educação infantil. Mas como impulso para o enfrentamento e luta em prol de educação infantil pública, gratuita, laica e de qualidade social.

À vista disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), em seu artigo 7º, estabelece a necessidade de propostas pedagógicas que cumpram sua função:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

O cumprimento dessa função contempla o enfrentamento necessário no âmbito das ideias, das concepções e da pesquisa científica. Assim, a defesa desse atendimento como solução para o fracasso escolar ou como investimento econômico por sua eficácia corroboram velhas fórmulas de falsificação da realidade. Mapear esses fundamentos é essencial para marcar e enfrentar retrocessos. Tais premissas tornam-se fundamentos sob as quais se edifica o saber-fazer da educação. O olhar para a história e para os

argumentos contemporâneos na defesa desse atendimento, demonstram o quanto é árduo e necessário retomar questões fundamentais no sentido de manter a inquietação viva, persistente, empenhada e resistente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica; Editora UNESP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109136?show=full>.

ARCE, Alessandra. **A Infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **LEI Nº 8.069**, DE 13 DE JULHO DE 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2009.

CAMPO, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11–20, 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/998/1007>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 101, n. jul., p. 113–127, 1997.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; 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. a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 ago. 2021.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20–54, 2011. b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 ago. 2021.

FERRARI, Alceu R. Pré-escola para salvar a escola? **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. ano IV, n. 12, p. 29–37, 1982.

FERRARI, Alceu R. Evolução da educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 69, n. 161, p. 55–74, 1988.

FERRARI, Alceu R. Atendimento escolar básico - problemas de diagnóstico. In: SOARES, Magda B. e outros (org.). **Escola Básica**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 9–24.

FREITAS, Marcos Cesar de. **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FRONER, Emanuele; SUDBRACK, Edite Maria. **Educação Infantil: direito ou obrigação?** Reflexos da lei 12.796/2013. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

GARDINAL-PIZATO, Elaine Cristina; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. Acesso à educação infantil e trajetórias de desempenho escolar no ensino fundamental. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 22, n. 52, p. 187–196, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 ago. 2021.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; GERKEN, Carlos Henrique Souza. **Desenvolvimento humano: história, conceitos e polêmicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do cárcere**, v. 1: 1926-1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HARVEY, Davis. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HESS, Robert; BIRREN, James; GEWIRTZ, Jacob; SIGEL, Irvin. Conceitos de privação e de desvantagem. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. p. 76–86.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUNT, J. Mcvicker. O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. p. 87–128.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Orgs.) **História da psicologia: rumos e percursos**. 3 ed., rev ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013.

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. n. 142 jan./abr., p. 56–67, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XYn3p6P8Zdf5BP7ZcByg5yQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

KISCHIMOTO, Tizuco Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, v. 64, n. fev., 1988.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEMOS, Adriane Guimarães de Siqueira. PNE (2014-2024) e a Educação Infantil: embates na proposição das políticas de estado para a criança. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação:** novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. p. 145–162. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MELHUISH, Edward. Efeitos de longo prazo da educação infantil: evidências e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 124–149, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 1 set. 2021.

MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142 jan/abr., p. 142–159, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/122/126>. Acesso em: 30 ago. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos De. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Anthony; HEASLIP, Peter. Mudanças no contexto da formação do educador infantil na Europa. In: AMADO, Tina (org.). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 299–315.

PATTO, Maria Helena Souza. **Privação Cultural e Educação Pré-Primária**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1977.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do Cativoiro: escritos de psicologia e política**. 1. ed. São Paulo: Hacker editores/Edusp, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TAGGART, Brenda; SYLVA, Kathy; MELHUISH, Edward; SAMMONS, Pam; 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, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 ago. 2021.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

EDUCAÇÃO INFANTIL E FRACASSO ESCOLAR: DA COMPENSAÇÃO DE CARÊNCIAS À EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Early Childhood Education and school failure: from compensation of shortages to effectiveness of preschool education

Adriane Guimarães de Siqueira Lemos

Doutora em Educação

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Goiânia, Brasil

adrianegsiqueira@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9041-1879>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua LN-03, Quadra L, Lote 25. Residencial Licardino Ney, CEP 74591-016, Goiânia, Goiás, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Inserir os agradecimentos a pessoas que contribuíram com a realização do manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A. G. S. Lemos

Coleta de dados: A. G. S. Lemos

Análise de dados: A. G. S. Lemos

Discussão dos resultados: A. G. S. Lemos

Revisão e aprovação: A. G. S. Lemos

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 13-04-2024 – Aprovado em: 08-11-2024