

## INVESTIR NO PRÉ-ESCOLAR NA AFRICA SUBSAARIANA. UMA SÍNTESE DA LITERATURA INTERNACIONAL<sup>1</sup>

### INVEST IN PRE-SCHOOL IN SUB-SAHARAN AFRICA. A SUMMARY OF INTERNATIONAL LITERATURE

*Abdeljalil Akkari<sup>2</sup>*  
*Colleen Loomis<sup>3</sup>*  
*Thibaut Lauwerier<sup>4</sup>*

**RESUMO:** Esta revisão de literatura integra e sintetiza os conhecimentos existentes sobre educação da primeira infância e dos programas pré-escolares com o objetivo de avaliar sob quais condições a pré-escolarização tem um impacto positivo sobre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças em idade pré-escolar e sobre os seus resultados escolares posteriores. Quatro condições fundamentais se destacam na literatura existente sobre o ensino pré-escolar de qualidade em contextos desfavorecidos: 1. Modelos pedagógicos pertinentes; 2. Uma educação ancorada na cultura local; 3. Implicação das famílias e das comunidades; 4. Programas sanitários e nutricionais ligados ao pré-escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação pré-escolar; África; cultura; comunidades; Pedagogia.

**ABSTRACT:** This literature review summarizes and integrates the existing knowledge on early childhood education and preschool programs in order to assess under what conditions the preschool has a positive impact on cognitive and social development of preschool children and their subsequent school achievement. Four basic conditions emerge from the literature for a quality preschool education in disadvantaged contexts: 1. relevant teaching models; 2. an education rooted in local culture; 3. involvement of families and communities; 4. programs of health and nutrition related to preschool.

**KEYWORDS:** Preschool education; Africa; culture; community; Pedagogy.

### **INTRODUÇÃO: INVESTIR NA PRÉ-ESCOLA, SIM, MAS EM QUAIS CONDIÇÕES?**

Diversas revistas científicas de literatura foram consagradas recentemente ao pré-escolar (ANDERSON et al., 2003; CHAMBERS et al., 2010; CRAHAY, 2010; LESEMAN, 2009; MITCHELL; WYLIE; CARR, 2008; LESESNE; LOOMIS; PETRUNKA, 2008). Todavia, estes trabalhos consideraram essencialmente os países industrializados, com excessão de alguns estudos de caso consagrados à África (GARCIA; PENCE; EVANS, 2008)

---

<sup>1</sup> Os autores agradecem a Juliano Perosa e a Lea Ferreiras pela tradução e revisão deste artigo. Esse trabalho foi realizado dentro de um projeto de pesquisa financiado por UBS Optimus Foundation (Suíça).

<sup>2</sup> Professor Associado da Faculdade de Filosofia e de Ciências da Educação, Universidade de Genebra, Suíça. E-mail: [abdeljalil.akkari@unige.ch](mailto:abdeljalil.akkari@unige.ch)

<sup>3</sup> Pesquisadora adjunta da Faculdade de Filosofia e de Ciências da Educação, Universidade de Genebra, Suíça. E-mail: [Colleen.Loomis@unige.ch](mailto:Colleen.Loomis@unige.ch)

<sup>4</sup> Universidade de Genebra, <http://www.unige.ch/fapse/pegei/notreequipe/ThibautLauwerier.html>. E-mail: [Thibaut.Lauwerier@unige.ch](mailto:Thibaut.Lauwerier@unige.ch)

ou outras regiões em desenvolvimento (ROOPNARINE; JOHNSON, 2011). Nós destacamos inicialmente que este texto está amplamente fundamentado sobre artigos provenientes de três bases de dados, estas situadas nos Estados Unidos, no Canadá e na França (Eric: [www.eric.ed.gov/](http://www.eric.ed.gov/), Erudit : <http://www.erudit.org/>, Cairn : <http://www.cairn.info/>). De fato, nos parece que a literatura internacional sobre o pré-escolar pode ser útil seja qual for o terreno em que ela investigue. Contudo, apesar da inspiração destes trabalhos importantes, nossa revisão de literatura se volta sobre as investigações consideradas relevantes para o desenvolvimento do pré-escolar em todos os contextos desfavorecidos, principalmente na África Subsaariana. Nosso texto se concentra sobre as investigações publicadas em inglês e francês nos últimos dez anos, utilizando-se de metodologia quantitativa ou qualitativa. Esta revisão de literatura é realizada na perspectiva de desenvolver pesquisas sobre o pré-escolar nos países africanos em geral, e Madagascar em particular.

Lembremos que o interesse de investir no pré-escolar tem raízes em numerosas declarações e resoluções nacionais e internacionais. Assim, a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças em 1989, assinada praticamente por todos os países do mundo, reconhece o direito das crianças à educação desde o seu nascimento, oferece um quadro internacional favorável a uma educação para todos (UNESCO, 2007). A crença na importância do pré-escolar não é uma perspectiva recente, pois, segundo Crahay (2010), já existe desde o início do século XX.

No entanto, os especialistas da primeira infância parecem estar muito preocupados com a insuficiência de esforços despendidos ao pré-escolar nos países em desenvolvimento. A educação pré-escolar ganhou importância e visibilidade ao longo desses últimos anos no Norte, onde a população em idade pré-escolar diminuiu, ao contrário do Sul, onde a população mantém-se numericamente importante e na maioria do tempo ainda excluída da pré-escolarização.

A educação pré-escolar significa, em nível internacional, a educação antes do período – variando de acordo com cada país: 4, 5, 6 ou 7 anos – da escolaridade obrigatória e se compreende desde o início da vida, perpassando e incluindo as dimensões da guarda desde a tenra infância aos diversos cuidados que não podem ser dispensados (RAYNA, 2010). Por outro lado, a UNESCO (2010) lembra que as ofertas de educação pré-escolar na África Subsaariana são múltiplas e variadas. Elas se subdividem em 4 categorias fundamentais i) as ofertas públicas ; ii) as ofertas comunitárias ; iii) as ofertas privadas e iv) as ofertas informais.

Numerosos textos acadêmicos e de instituições políticas esclareceram os efeitos positivos da pré-escolarização, particularmente do ponto de vista cognitivo, dos desempenhos econômicos, da coesão social, da saúde, etc. (BELLAMY, 2001; NEW, 2010; CALMAN; TARR-WHELAN, 2005; GARNIER, 2009). São igualmente realçados os efeitos cumulativos à curto, médio e longo prazo do pré-escolar (SCHWEINHART; WEIKART, 1985, 1997). As crianças provenientes do meio étnico minoritário tem melhor êxito na escola primária e secundária quando foram beneficiadas por uma educação pré-escolar de qualidade.

Mais especificamente na África, os autores notaram efeitos positivos do pré-escolar sobre:

- O desenvolvimento cognitivo (MALMBERG; MWAURA; SYLVA, 2011; MWAURA; SYLVA; MALMBERG, 2008; OGUNLADE et al., 2011) e sensório-motor (DUNN; LOXTON; NAIDOO, 2006)
- As repetições de ano (JARAMILLO; MINGAT, 2008).
- Os desempenhos escolares e sobre a inserção socioeconômica (ROSS et al., 2005) ; etc.

Todavia, é preciso se precaver contra todo exagero determinista quanto ao impacto do pré-escolar, ou seja, nada comprova exatamente que o fato de não frequentar o pré-escolar seja um obstáculo duradouro na vida de um jovem. Não se pode esquecer que se aprende também fora da escola. Portanto, é preciso prestar muita atenção também à qualidade dos outros meios entre os quais a criança vive antes do pré-escolar, tais como a família, a comunidade.

Parece-nos particularmente essencial destacar que se a maior parte dos observadores elogia os benefícios da educação trazidos pela escolarização precoce, há uma divergência sobre as condições mais favoráveis à obtenção de um impacto positivo e durável sobre as crianças no plano escolar, cognitivo e sociocultural. A questão essencial é, portanto, de perguntar menos se é preciso investir na pré-escolarização, mas, sobretudo, de como investir na escolarização e quais são os fatores pedagógicos primordiais para aumentar o impacto do pré-escolar. Para dar um exemplo, a pesquisa de Mingat et Seurat (2010) põe em evidência o nível de habilidade das crianças madagascarenses de seis anos como mostra o quadro abaixo:

#### **Quadro 1.** Nível de habilidade das crianças de seis anos em Madagaskar



Fonte : Mingat & Seurat (2010)

Este nível de habilidade das crianças parece particularmente baixo. Daí a necessidade de refletir melhor sobre as condições de concepção e de implementação de programas formais de educação infantil, especialmente na África Subsaariana.

Utilizando-se na maioria das vezes dos estudos recentes, optamos de apresentar esta revisão de literatura em quatro partes. A primeira seção reúne os trabalhos que se interessam sobre os modelos pedagógicos pertinentes. A segunda parte do texto destaca a literatura que trata da importância da base cultural do pré-escolar. A terceira seção focaliza sobre o papel das famílias e das comunidades. E a última seção se concentra sobre a questão da saúde e da nutrição.

## OS MODELOS PEDAGOGICOS

É crucial, num primeiro momento, dar importância ao modelo pedagógico privilegiado pelos programas destinados à primeira infância.

O estudo realizado por Marcon (2002) fornece dados coletados durante vários anos com um grupo de crianças provenientes de comunidades minoritárias de baixa renda que frequentaram dos anos de estudo no pré-escolar antes de entrar no primeiro ano da escola primária. Estas crianças conheceram três tipos diferentes de pré-escolar: (a) centrado na iniciativa e autonomia da criança, (b) que privilegia a instrução escolar, e (c) uma «combinação» das duas primeiras abordagens. Como esperado pelos pesquisadores, o modelo pedagógico de pré-escolar privilegiado pelo professor tem uma influência sobre o êxito

escolar posterior das crianças. As crianças de idade escolar cuja experiência foi centrada sobre sua própria iniciativa tiveram melhores desempenhos do que os seus pares e tiveram mais facilidade na transição entre os diferentes estágios de escolaridade. Seus resultados escolares evoluem positivamente e de maneira significativa a despeito do aumento das exigências escolares. Contrariamente aos prognósticos da pesquisa, as crianças de idade de classe pré-escolar, cujos professores tentaram combinar as abordagens tiveram melhores performances. Ao final de seu quinto ano na escola, eles alcançaram seus camaradas dos outros modelos. As conclusões relativas ao êxito escolar foram mitigadas pelas crianças que foram beneficiadas por um modelo centrado sobre a instrução.

Em consequência, esta pesquisa mostra que o êxito escolar das crianças parece ser reforçado por um modelo do pré-escolar baseado numa *pedagogia ativa (child initiated)* que permite experiências de aprendizagem ativa e autônoma. Esse resultado demonstra que o progresso a longo prazo das crianças pode ser moderado pelas experiências pré-escolares que introduzem mais rapidamente as aprendizagens escolares formais. Impelir as crianças muito cedo pode se voltar contra elas quando entram nos últimos anos da escola primária e são obrigados a pensar de forma mais autônoma e assumir maior responsabilidade em seu próprio processo de aprendizagem.

Para Lesman (2009), não há dúvidas de que a educação pré-escolar, desta vez para as minorias étnicas de baixa renda, pode contribuir de maneira importante para a luta contra suas defasagens educativas se certos requisitos são preenchidos. A experiência da avaliação de diversos programas indica que a concepção da pedagogia e do currículo são essenciais ao sucesso. Fatores como: baixa intensidade de exposição (número de horas passadas na escola), início tardio, abordagens monossistêmicas, são geralmente menos eficazes. Uma abordagem demasiada didática ou demasiada escolar num clima sócio-afetivo negativo pode fazer mais mal do que bem. Por outro lado, maior intensidade de aulas, início precoce, abordagens multisistêmicas que incluem a educação pré-escolar nos centros educativos e o quadro de profissionais (suficientemente) qualificados, apresentam resultados convincentes com progressos notáveis à longo prazo e uma relação custo-benefício muito favorável.

Em Gâmbia, Sagnia (2004) constatou que os Mandingues, os Peuls e as comunidades Wolof reconhecem as vantagens sociais dos jogos para as crianças mesmo havendo a crença de que «o muito brincar prejudicaria o sucesso futuro». A brincadeira é considerada como importante para tornar as crianças felizes e as ocupar a fim de que os pais pudessem trabalhar.

Nas três comunidades estudadas, as crianças observam o trabalho efetuado pelos adultos. As mães transportam seus bebês nas costas, ao mesmo tempo em que conversam com eles e cantam para eles. Os pais às vezes brincam com as crianças, sobretudo as mães com seus bebês. Sagnia (2004) observou que o grupo mandingue se utiliza de brinquedos locais, mesmo se estes fossem qualitativamente limitados. As diferenças de gênero incluem os jogos físicos, os quais são mais permitidos de serem jogados pelos meninos.

Num estudo comparativo sobre os efeitos a longo prazo (posterior) do pré-escolar na idade de 7 anos, a pesquisa de Montie, Xiang e Schweinhart (2006) mostra que certas conclusões se aplicam a todos os países<sup>i</sup> examinados no estudo:

- As crianças do pré-escolar, as quais as atividades haviam sido deixadas por sua livre escolha, tiveram desempenhos linguísticos sensivelmente melhores;
- O nível de formação de professores influencia positivamente o desempenho das crianças;
- As crianças que dedicaram menos tempo às atividades grupais tiveram melhores desempenhos cognitivos.

Um estudo comparado dos programas pré-escolares mostra que, mesmo se ele diz respeito a dez países europeus<sup>ii</sup>, num trabalho de imersão precoce, associam a leitura e a produção escrita, insistindo sobre a natureza social da escrita e articulam desde pequenas classes de objetivos pragmáticos até outros mais criativos, de modo a favorecer a «pré-alfabetização emergente» que a maioria dos países estudados pretende promover.

Em definitivo, a questão da escolha dos modelos pedagógicos a serem privilegiados para o pré-escolar é complexa. Parece-nos que os modelos que dão mais autonomia às crianças são mais pertinentes do que aqueles priorizam a instrução escolar de uma maneira precoce.

## **A CULTURA LOCAL**

Depois da apresentação da literatura sobre os modelos pedagógicos pertinentes para o pré-escolar, especificaremos um dos eixos mais debatidos na pesquisa sobre educação da primeira infância no que concerne à consideração do fator sociocultural (BARON, 2004; PENCE; MARFO, 2008; SCHAFER et al, 2004). A concepção do desenvolvimento da criança que embasa os programas do pré-escolar promovidos no plano internacional deve sempre ser interpretada através de uma análise minuciosa das variações locais e das metas previstas para as crianças.

Ao planejar intervenções, os idealizadores dos programas devem estar conscientes sobre as maneiras de como fazer, das circunstâncias sociais em que se encontram

e das crenças e práticas locais de educação infantil que podem, concomitantemente, limitar e criar possibilidades de aprendizagem durante a primeira infância (BROOKER; WOODHEAD, 2010).

Quando os programas atingem aos grupos mais desfavorecidos, sérias preocupações poderiam surgir no que se refere à exportação das estruturas e objetivos «ocidentais» para o desenvolvimento das crianças nas sociedades onde estes objetivos não estão relacionados diretamente com o ambiente, o contexto sociocultural, as crenças, os valores e as prioridades locais (PENCE; MARFO, 2008; WOODHEAD, 1996).

Myers (2000) notou uma tendência nociva ao considerar os programas desenvolvidos nos países ocidentais como modelos ou normas para o desenvolvimento futuro do pré-escolar no mundo. Assim, Ball (2010a) destaca que a exportação de instrumentos de mensuração da aprendizagem e de avaliação dos programas criados nos países ocidentais, nos quais as normas e as abordagens europeias do desenvolvimento da criança predominam, podem interromper a transmissão dos saberes e das práticas locais. Esta exportação mina a diversidade de vozes, de fontes de conhecimento, de modos de vida e de sustentáculos para a educação das crianças nas condições locais nos países receptores e nas comunidades. Os conhecimentos culturais e as práticas parentais positivas constituem fontes para os programas de desenvolvimento comunitários impulsionados pelas organizações não governamentais que visam preservar e promover o patrimônio cultural. Quando a cultura é tomada como o suporte da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, ela se torna um recurso indispensável. Os programas fundados sobre estes «trunfos» locais são suscetíveis de atrair uma forte demanda e aumento da participação dos pais, dos avós, e dos atores locais. Estes programas são mais suscetíveis de adaptarem às condições locais e serem duráveis.

Ball (2010b) ilustra igualmente a utilidade de «reinventar a roda» para assegurar uma aproximação adaptada às condições socioculturais locais para a aprendizagem precoce das crianças. Num estudo sobre a opinião dos pais, dos primogênitos e dos profissionais autóctones da primeira infância sobre avaliação do desenvolvimento cognitivo das crianças e do nível de preparação para a escola, os participantes destacaram a importância da autoestima enquanto fundamento da aprendizagem. Para além das possibilidades de melhorar a linguagem oral, a pré-alfabetização e o cálculo, foram também descritos os conteúdos-chave dos programas centrados na história da comunidade (como as crianças são ligadas à terra?), a genealogia (a quem as crianças estão conectados), e a participação cultural (preparação das crianças para seus papéis nas cerimônias tradicionais e nos meios de subsistência ao utilizar os recursos naturais). Os atores autóctones do pré-escolar estiveram

em desacordo com as atuais definições e medidas padronizadas do grau de preparação de ingresso escolar promovido pelas escolas públicas canadenses. Eles defendem que as escolas precisam estar prontas para receber as crianças que tem uma plena compreensão de sua identidade cultural, mesmo se elas não são ainda aculturadas às formas de ensino e aprendizagem valorizadas pela cultura escolar dominante.

Assim, se trata de se ancorar os programas do pré-escolar na tradição cultural local da educação da primeira infância. Analisando as estruturas formais do pré-escolar em Botswana, Bar-On (2004) acredita que o abismo entre o meio educacional infantil e a acultura familiar é grande e que as mudanças ocorridas devem refletir as etno-teorias parentais. A análise de Bar-On converge com os resultados da pesquisa sobre crianças de idade pré-escolar nos três países da África oriental (Kênia, Zanzibar e Uganda). Esta pesquisa comparou 168 crianças inscritas num programa de intervenção destinado às crianças chamado «Madrassa Resource Center» com 153 crianças participantes num outro programa. Este estudo comparativo colocou em evidência os ganhos cognitivos superiores nas crianças que frequentam o programa Madrassa (MALMBERG; MWAURA; SYLVA, 2011).

As aprendizagens que as crianças realizam e a maneira pela qual elas fazem são moldadas pelo contexto cultural. Por mais que certos princípios universais possam explicar como todas as crianças se desenvolvem, na prática, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo nas crianças são de tal forma influenciados pelas circunstâncias e enraizadas nos conhecimentos locais que eles não podem ser considerados sem uma compreensão adequada dos contextos locais. Devido ao caráter privado da maneira de educar uma criança na primeira infância, isso se trata de uma questão crucial.

Outras pesquisas (PENCE; MARFO, 2008) alertaram contra a adoção sem reserva nos países do Sul de conceitos e de práticas dos países do Norte e incentivaram o recurso aos conhecimentos culturais locais sobre a primeira infância. Eles estão, no entanto, destacando os desafios encontrados neste nível:

Local or indigenous knowledge is one such contested contribution. From the earliest days of Western contact, the knowledge, values, and beliefs of indigenous Africans have been challenged and dismissed by colonizers. And while colonization is no longer considered an acceptable geo-political activity, it lives on in many facets of economic and social globalization, and now, as then, science and the work of the academy is complicit in its perpetuation. (PENCE; MARFO, 2008, p. 8).

Uma forma de enfrentar esse desafio é o desenvolvimento da formação de educadores da infância como aquela realizada na ECDVU (Early Childhood Development Virtual University) pela criação de um currículo dispensado na web e nos seminários

presenciais na África. A importância de utilizar a contribuição de conhecimentos locais é um princípio diretor desta universidade virtual que oferece uma formação para os especialistas em primeira infância (PENCKE, 2007).

Lesmann (2009) faz uma distinção entre as crenças tradicionais e modernas no que diz respeito à educação infantil. De uma parte, ele acredita que as crenças tradicionais sobre educação infantil são geralmente caracterizadas pelo fato de que os interesses de cada criança são subordinados aos interesses da grande unidade social da família e da comunidade. Objetivos como obediência e respeito para os adultos são e autoridades são colocados em evidência. As crenças tradicionais são associadas com os estilos de educação parental autoritária e as expectativas relativamente tardias sobre a idade em que as crianças podem ser caracterizadas psicologicamente como maduras. De outra parte, as crenças modernas são caracterizadas por uma orientação individualista. Objetivos como: independência afetiva, a competitividade, a excelência intelectual e artística são destacadas. As crenças modernas são associadas ao mesmo tempo às expectativas oficiais e aos estilos parentais permissivos, mas igualmente sobre um consenso sobre a idade relativamente precoce em que as crianças podem ser levadas a sério como pessoas.

O *nicho do desenvolvimento* é um quadro teórico proposto por Suer e Harkness para compreender a interface entre infância e cultura (SUPER; HARKNESS, 1997; HARKNESS; SUPER, 1993). Ele pode nos ajudar à melhor compreender as questões do pré-escolar. No quadro do nicho do desenvolvimento, o ambiente cultural da criança é constituído por três componentes ou sub-sistemas: 1) o ambiente físico e social no qual a criança vive, 2) os costumes culturais de cuidados às crianças e à maternidade, 3) a psicologia daqueles que proporcionam cuidados, incluindo os pais e outras pessoas como os professores, ou outros cuidadores de crianças (SUPER; HARKNESS, 1997). Embora cada componente esteja funcionalmente integrado aos aspectos mais gerais da cultura, os três funcionam juntos como um sistema global. Daí decorre que, as etnoteorias como um terceiro componente do nicho de desenvolvimento, podem ser abordadas e estudadas pelos outros dois componentes do nicho, assim como diretamente pela observação e o diálogo com os pais.

Sagnia (2004) propõe a construção sobre as *práticas autóctones* e a explicação às comunidades sobre as vantagens das novas possibilidades dos jogos em grupo com brinquedos, areia, água, cantos, danças e contos. Esta proposta é semelhante à de Woodward (2007) na África do Sul, que descobriu que a música e a arte são importantes para incluir na educação pré-escolar na África. Isso pode incluir a produção local de brinquedos e a participação das avós, outros cuidadores e contadores de histórias para perpetuar os

conhecimentos tradicionais e permitir a utilização daquilo que já está disponível a um custo mínimo.

Em sua análise dos programas de educação pré-escolar em Gâmbia, em Mali e em Senegal. Ranck Soudée (2009) coloca em evidência a importância da utilização da língua materna nas interações, os jogos, os contos e as canções. Esta utilização constitui um dos meios comuns de transmissão dos saberes locais. A participação da comunidade é, portanto, animada, especialmente pelo intermédio das avós, das mães e das voluntárias do local. Ela foi considerada como crucial para o sucesso dos programas de pré-escolarização. Às vezes, os materiais de construção locais e os brinquedos fabricados localmente foram também fatores positivos nos programas. Em todos os casos, os programas relevantes parecem se basear nos valores comunitários tradicionais para a educação das crianças, completadas pelas ideias de boas práticas sobre a saúde, a nutrição e a estimulação cerebral interativa para melhor preparar as crianças à educação de base.

Em última análise, a maioria dos pesquisadores concorda sobre a importância da consideração séria da cultura na pré-escola. No entanto, esta consideração encontra duas dificuldades maiores. A primeira se refere à limitação da capacidade dos países do Sul para refletir sobre seus próprios problemas educacionais que, por sua vez, estão ligados à história da colonização e a omnipresença da cooperação internacional. A segunda dificuldade está ligada às mudanças socioculturais rápidas que conhecem as sociedades do Sul. Essas mudanças muitas vezes dão lugar às crenças e valores híbridos (mestiços) que combinam cultura tradicional e elementos mais modernos (ocidentais).

## **FAMILIAS E COMUNIDADE**

O recente estudo de Mingat e Seurat (2010) em Madagascar, que nós mencionamos anteriormente, propõe um panorama exaustivo sobre o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos e as práticas parentais. Esta ampla pesquisa aborda uma série de questões cruciais, postas à mãe, sobre suas referências para o desenvolvimento da primeira infância, bem como sobre suas práticas e seus comportamentos face aos seus próprios filhos. Um dos resultados mais relevantes da pesquisa de Mingat e Seurat é o fato de que as mães madagascarenses assumem praticamente sozinhas a educação e a socialização das crianças.

Esta pesquisa demonstra a grande variedade de contextos familiares dependendo do nível econômico na medida em que este contribui para modelar parcialmente as práticas familiares de educação. Uma primeira dimensão diz respeito à disponibilidade de recursos financeiros para fazer frente aos eventuais imprevistos. Além disso, a zona rural é

globalmente mais afetada por esta restrição. Enfim, as mães reconhecem ter dificuldades em matéria de alimentação. A pesquisa explorou também a maneira pela qual as famílias utilizam o tempo dedicado às crianças. Este tempo concedido pelas mães para se ocupar dos seus filhos é extremamente variável de uma família para outra. As respostas das mães indicam um tempo diário médio de 2h30min com seu filho, um tempo que varia de acordo com o local da residência, e pouco de acordo com as condições econômicas da vida doméstica. A higiene e a alimentação consomem em média uma hora e meia por dia e as atividades de jogos de interação com a criança recebe em média aproximadamente uma hora. Tudo acontece como estas últimas atividades tendessem a ser mais frequentes nas famílias mais ricas nas quais a mãe é mais educada. Essas atividades correspondem às práticas «modernas» e, sem dúvida, na tradição não se observa um espaço dos jogos entre os adultos e as crianças.

Esta pesquisa investigou também o papel do pai na educação das crianças. Seu envolvimento, conforme o que foi relatado espontaneamente pelas mães, seria relativamente modesto, com somente uma média de 23% para as crianças de 0 a 6 anos e 26% para aqueles de 3 a 6 anos. Há também um desejo por parte das mães em prol de um maior envolvimento dos pais na educação e no cuidado com os filhos; mas os números indicam que este desejo não é unânime, como se os hábitos sociais correspondessem às diferenciações culturalmente «bem integradas» pelos atores. Os pais, e isso para ambas as faixas etárias, se envolvem mais na alimentação, em seguida no vestuário, nos jogos e na higiene. No que se refere à aprendizagem formal (contar, conhecer as cores, as palavras...), os pais são vistos também como se tivessem um papel menor. No que se refere à opinião das mães quanto ao fato dos meninos e das meninas serem tratadas de maneira idêntica ou diferente, as opiniões são geralmente divididas, com a média de 59% das mães que pensam que todas as crianças deveriam ser tratadas de maneira idêntica, enquanto que 41% opinam que há especificidades segundo o gênero da criança.

Esta pesquisa deve ser comparada em paralelo ao fato de que em uníssono os observadores concordam em destacar a importância do envolvimento da família no pré-escolar para aumentar sua pertinência e seu impacto. Bridgemohan (2002), com o caso da África do Sul, demonstra que o envolvimento dos pais é indispensável.

Uma educação pré-escolar concebida como compensatória às supostas debilidades das famílias, ou uma educação pré-escolar colocada essencialmente sobre a responsabilidade das famílias são orientações pouco desejáveis. As novas palavras-chave nesta área são a complementaridade e a parceria:

A rivalidade entre a escola e família faz igualmente parte das oposições que precisam ser superadas. Atualmente são muitos os pesquisadores que desejam colocar o problema em termos de complementaridade: como os centros de educação pré-escolar podem responder melhor às questões familiares, de modo a assegurar um ambiente rico em estímulos às crianças? Como o papel dos centros institucionalizados de educação pré-escolar podem completar a ação educativa das famílias? (CRAHAY, 2010, p. 7).

O programa Peers Early Education Partnership (PEEP) tem trabalhado diretamente desde 1995 no Reino Unido com os pais num bairro desfavorecido. Os benefícios importantes foram observados no nível do vocabulário, da compreensão verbal, da cultura escrita e da autoestima das crianças (tanto as competências cognitivas como as físicas) (EVANGELOU; SILVA, 2007).

Os valores dos pais, suas crenças e seu status socioeconômico, bem como a sua própria experiência de educação terão uma incidência sobre a forma como as famílias vivem e sobre os tipos de transições que seus filhos vão conhecer (GOODNOW, 2001).

As diferenças culturais no que se refere aos cuidados com as crianças incluem a designação de pessoas que se ocupem destas, sua disponibilidade, os tipos de interação ou de comunicação e as atividades nas quais os cuidados são prestados às crianças. Na maior parte das sociedades humanas, as mães são as principais cuidadoras. Elas sustentam o cuidado com as crianças, bem como acompanham a construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, a prestação de cuidados nas relações mãe-filho ocorre de diferentes maneiras, de acordo com os vínculos e em função das prioridades culturais. Quando é necessário partilhar a responsabilidade dos cuidados de seus filhos com outros atores, as mães desempenham um papel importante na determinação da divisão do trabalho dentro das restrições de suas comunidades. As tradições culturais, bem como os fatores econômicos e políticos exercem uma influência sobre as diferenças estruturais nas disposições da vida das crianças (BROOKER; WOODHEAD, 2010). Frequentemente, as avós e as crianças de maiores cuidam das crianças menores. As avós podem igualmente ser contadoras de histórias e cantoras de cantigas ao se ocupar das crianças quando a mãe está ausente (SAGNIA, 2004).

Mesmo se os pais trabalham, eles têm muitas formas para participar da educação pré-escolar, por exemplo, ao utilizar os seis tipos de envolvimento identificados por Epstein: parentalidade, comunicação, voluntariado, aprendizagem domiciliar e colaboração com a comunidade (BRIDGEMOHAN, 2002). Amirali Jinnah e Henley Walters (2008) têm mostrado que a participação dos pais prognostica positivamente seu nível de satisfação com os programas de educação pré-escolar.

Poli e Varier (2003) descrevem a experiência do *clos d'enfants* “Curral das crianças”, um lugar onde quinze crianças de 3-6 anos são reunidas em um ambiente limpo e seguro a fim de se socializar e de aprender juntos. Quinze mulheres formam cinco grupos diferentes de três mães-educadoras, cada um com uma futura mãe, uma mãe e uma avó. O grupo é voluntário um dia por semana para cuidar do “Curral das crianças” e suas atividades. Nas zonas urbanas, há uma pequena remuneração para os custos do transporte. A aprendizagem ocorre em pequenos grupos por meio de jogos interativos e jogos utilizados pelas voluntárias. Há pelo menos uma merenda saudável ou uma refeição completa ofertada a cada dia. Todos os atores do *Clos* estão envolvidos num jardim e num galinheiro do lugar. A estrutura do Curral e seu programa se centram sobre o desenvolvimento global da criança nos planos físico, emocional e social. Uma das exigências é um lugar abastecido com água potável. Outro benefício é que as mães-educadoras transferem seus conhecimentos em matéria de saúde e de higiene na sua vida familiar.

Em suma, a literatura científica consultada destacou o papel fundamental das famílias e das comunidades na complementaridade em matéria de cuidados com as crianças que estão no período pré-escolar.

## **A SAÚDE E A NUTRIÇÃO**

Além do envolvimento da família e da comunidade, algumas pesquisas mostram a importância de investir ao mesmo tempo em alimentação e escolarização. Os resultados dos estudos de Lit e seus co-autores (2003) na Guatemala indicam, por exemplo, que a melhoria da alimentação na primeira infância influencia positivamente o desenvolvimento escolar das meninas. Assim, o investimento em intervenções que visam a melhoria da nutrição infantil pode ser não somente um meio para redução do predomínio do atraso de crescimento, mas permite também evitar seus efeitos negativos ao longo da vida.

Um estudo comparativo de alimentação infantil em cinco países africanos<sup>iii</sup> demonstra que a desnutrição está ligada ao contexto socioeconômico e geográfico. Mais ainda, as crianças urbanas são menos bem nutridas do que as crianças rurais (FOTSO; KUATE-DEFO, 2006). Em resumo, as pesquisas que examinam a relação entre alimentação e escolarização mostram claramente que o desenvolvimento cognitivo depende do desenvolvimento físico e que os problemas de alimentação são mais acentuados nas zonas urbanas.

Algumas pesquisas apontam o interesse para a educação pré-escolar na África, de modo que se observe e se inspire nas práticas de cuidado tradicionais de cuidado e

de educação das crianças. De acordo com Dembele (1999), a creche tradicional é uma organização espontânea para o cuidado com as crianças durante os períodos de atividades comunitárias intensas que tem relação principalmente durante a estação chuvosa. Uma mulher idosa (denminenaa) é responsável pelos cuidados, e ela é frequentemente ajudada pelos irmãos e irmãs mais velhos (denmineden). As crianças de mais velhas organizam os jogos, e entregam aos adultos os problemas alimentares e disciplinares. Os membros da comunidade velam para que o responsável pelo cuidado com as crianças tenha à sua disposição a alimentação, a água, a lenha, e outras necessidades.

Segundo Sagnia (2004), a UNICEF já desenvolveu em Gâmbia um programa de sucesso para promover o aleitamento materno e a higiene no seio das comunidades. Este programa foi conhecido como «Iniciativa Amigos dos Bebês da Comunidade». A fórmula da iniciativa foi tentar a equação ambiciosa: conhecimentos modernos/científicos + conhecimentos locais/tradicionais = conhecimentos confiáveis.

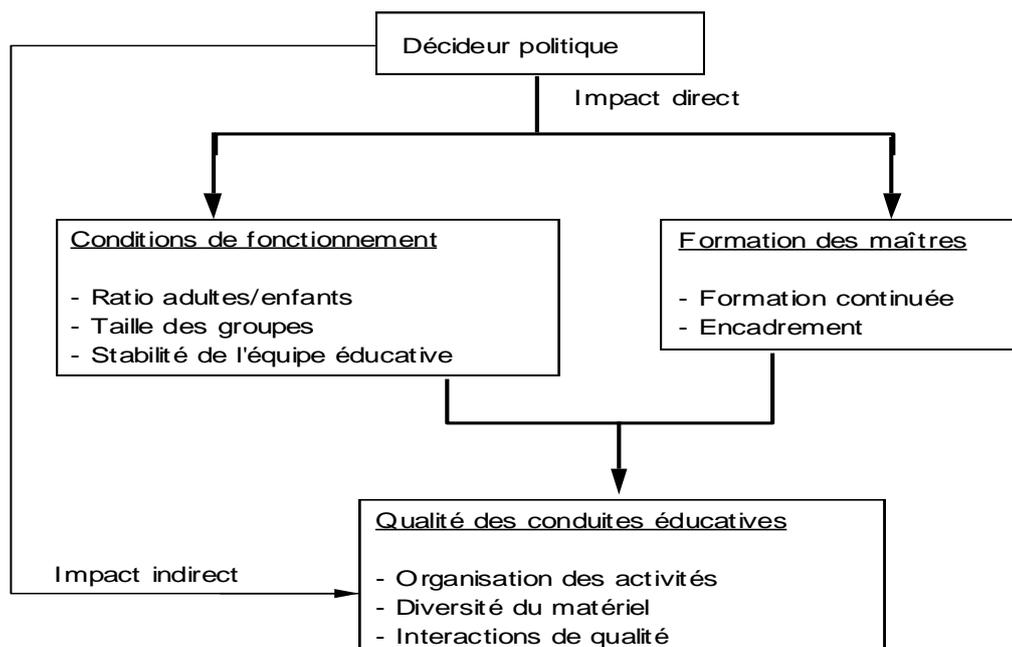
## CONCLUSÃO

Para concluir, isso que buscamos demonstrar através desta revisão da literatura, é que é preciso respeitar certas condições para tornar o pré-escolar pertinente, em particular nos contextos desfavorecidos. As pesquisas nos deixam, com efeito, atentos à necessidade de examinar as orientações pedagógicas dos programas desenvolvidos e de não perder de vista a importância do contexto sociocultural da criança. É igualmente importante envolver as famílias e as comunidades, e de implementar os programas com uma dimensão sanitária e nutricional.

Também parece útil lembrar as condições difíceis de implantação do pré-escolar na África. E nos momentos de adversidade que as soluções mais originais são bem-vindas. Os criadores dos programas devem particularmente considerar a necessária responsabilização das populações locais (SERPELL, 1999). Para perenizar o pré-escolar na África se deve trabalhar com as famílias e comunidades locais.

O modelo de Crahay (cf. figura abaixo) demonstra claramente os fatores que tem um impacto direto ou indireto sobre a qualidade da educação pré-escolar.

**Figure 1.** Les facteurs de qualité dans l'éducation préscolaire

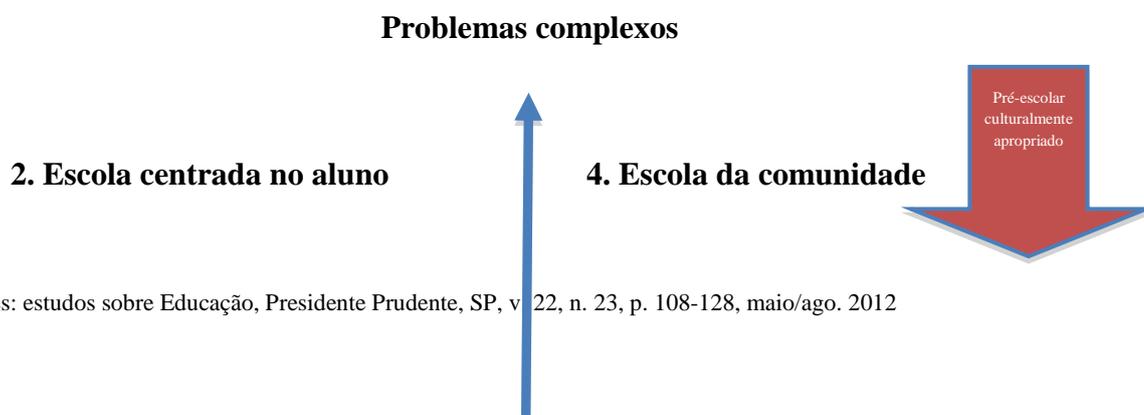


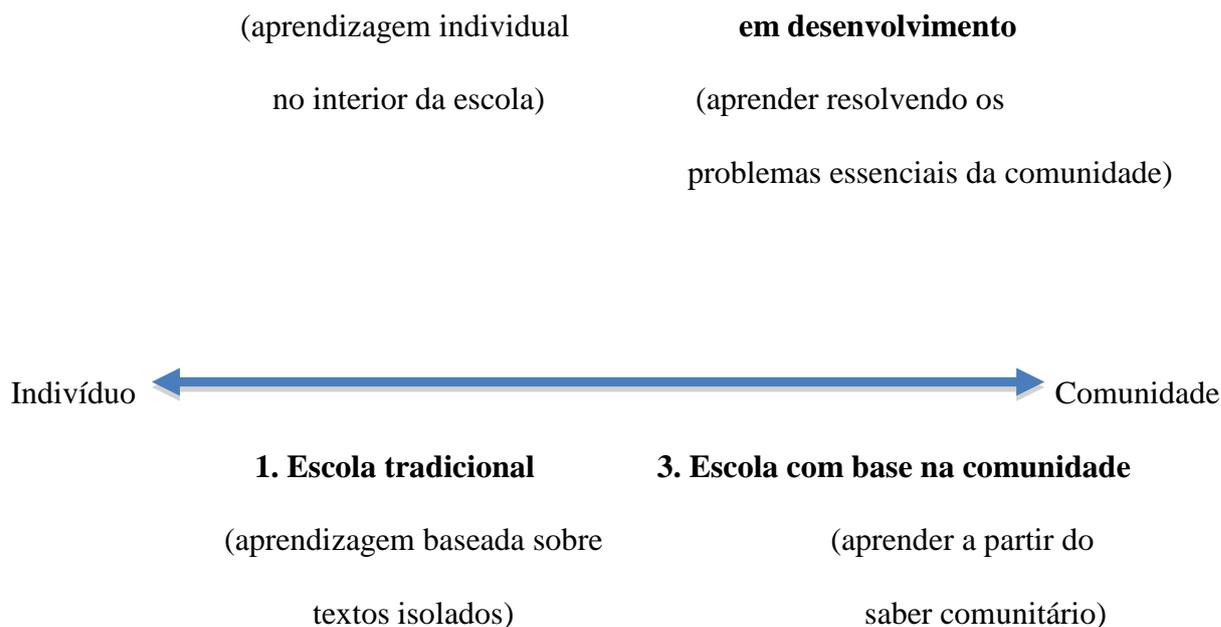
Fonte: Crahay (2010)

O modelo de Crahay deveria ser complementado pelo impacto direto da família sobre a qualidade das condutas educativas no pré-escolar. É, portanto, primordial que se considerem todos os atores, suas contribuições e orientações.

Além disso, Engeström e Suntio (2002) se interessaram por duas dimensões para uma transformação radical da escola. Sua proposta se aplicam convenientemente sobre as escolhas suscetíveis ao se acompanhar o desenvolvimento do pré-escolar na África subsaariana. O pré-escolar deve responder às necessidades da comunidade e considerar os problemas complexos vividos pelas comunidades locais.

**Figura 2.** Duas dimensões da transformação radical da escola





### Problemas específicos

Fonte : Engeström; Engeströn; Suntio (2002)

Um dos dilemas mais difíceis para os responsáveis das políticas educacionais na África subsaariana, mais particularmente num país como Madagascar, é a difícil escolha entre «atribuir os fundos suficientes para construir infraestruturas pré-escolares de boa qualidade» ou «receber mais crianças no pré-escolar». Ao ser feita esta escolha necessária, é importante lembrar que a expansão do pré-escolar e o aumento das expectativas podem representar tanto um perigo, como uma oportunidade. O perigo está no fato de que os programas implementados não forneçam benefícios suficientes para um nível de qualidade suficiente, provocando assim a insatisfação e desmobilização progressiva dos pais. A oportunidade se tornou possível graças ao posicionamento do pré-escolar no centro dos debates educativos com ênfase sobre a importância da aprendizagem precoce. A mobilização dos responsáveis políticos e dos recursos suficientes para construir uma infraestrutura necessária para sustentar e manter a qualidade dos programas de educação pré-escolar podem, então, fazer a diferença.

Em última análise, esta revisão de literatura demonstra a complexidade da problemática da primeira infância na África subsaariana para além da retórica internacional sobre os imperativos de investimento no pré-escolar. De fato, o processo de pré-escolarização está numa encruzilhada de múltiplas influências, sejam elas familiares, culturais,

governamentais e internacionais. Também é útil jamais considerar o pré-escolar distante da reflexão sobre a totalidade da educação básica e sobre a exclusão social. Se a extensão do impacto da pré-escola sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e suas trajetórias nos parece pertinente e legítimo, ela não deve perder de vista as representações e as crenças dos atores envolvidos na educação da primeira infância, em particular os educadores e os pais.

## Notas

<sup>i</sup> Finlândia, Grécia, Hong Kong, Indonésia, Irlanda, Itália, Polônia, Espanha, Tailândia e Estados Unidos.

<sup>ii</sup> Grã-Bretanha, Bélgica, França, Finlândia, Grécia, Irlanda, Luxemburgo, Portugal, Espanha e Suécia.

<sup>iii</sup> Burkina Faso, Camarões, Egito, Kênia e Zimbaue.

## REFERÊNCIAS

AMIRALI JINNAH, H.; HENLEY WALTERS, L. Including parents in evaluation of a child development program: relevance of parental involvement. *Early Childhood Research & Practice*, 10(1), 2008.

ANDERSON, L. M. et al. and the Task Force on Community Preventive Services. The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3S), p. 32-46, 2003.

AZZI-LESSING, L. Quality support infrastructure in early childhood: still (Mostly) Missing. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), 2009. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html>

BALL, J. Culture and Early Childhood Education In: TREMBLAY, R. E.; BARR, R. G.; PETERS, R. D. V.; BOIVIN, M. (Ed.) *Encyclopedia on early childhood development*, 2010a.

BALL, J. *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. Paris: UNESCO, 2010b.

BAR-ON, A. Early childhood care and education in Africa: The case of Botswana. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), p. 67-84, 2004. Retrieved from [www.csa.com](http://www.csa.com)

BELLAMY, C. *The state of the world's children 2001*. New York: UNICEF, 2001.

BRIDGEMOHAN, R. R. *Parent involvement in early childhood development in KwaZulu natal (south Africa, KwaZulu-natal, 2002*. Retrieved from [http://gateway.proquest.com.remote.libproxy.wlu.ca/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res\\_dat=xri:pqdiss&rft\\_dat=xri:pqdiss:0807212](http://gateway.proquest.com.remote.libproxy.wlu.ca/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqdiss&rft_dat=xri:pqdiss:0807212).

BROOKER, L.; WOODHEAD, M. *Culture and learning*. Early childhood in focus. Milton Keynes: The Open University, 2010.

CALMAN, L. J.; TARR-WHELAN, L. *Early Childhood Education for All. A Wise Investment*. New York, NY: Legal Momentum, 2005.

CRAHAY, M. *Pourquoi il faut investir dans l'éducation préprimaire*. Une revue de la littérature de recherche concernant les effets de l'éducation préprimaire en termes de préparation à l'école primaire et de lutte contre la pauvreté. Genève: Université de Genève, 2010.

DEMBELE, N. U. What for Our Young Ancestors Back on Earth? *International conference Early Childhood Care and Education*. Kampala, 1999.

DUNN, M.; LOXTON, H.; NAIDOO, A. Correlations of scores on the developmental test of visual-motor integration and copying test in a South African multi-ethnic preschool sample. *Perceptual and Motor Skills*, 103(3), p. 951-958, 2006. Retrieved from [www.csa.com](http://www.csa.com)

ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; SUNTIO, A. Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among Middle School Teachers. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell Publishers, 2002.

EVANGELOU, M.; SYLVA, K. Evidence on effective early childhood interventions from the united kingdom: an evaluation of the peers early education partnership (PEEP). *Early Childhood Research & Practice*, 9(1), 2007.

FOTSO, J.; KUATE-DEFO, B. Household and community socioeconomic influences on early childhood malnutrition in Africa. *Journal of Biosocial Science*, 38(3), p. 289-313, 2006. doi:10.1017/S0021932005026143

GARCIA, M.; PENCE, A.; EVANS, J. L. (Ed.). *Africa's future, Africa's challenge: early childhood care and development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank, 2008.

GARNIER, P. Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie* (169), p. 5-15, 2009.

GOODNOW, J. Commentary: culture and parenting, cross-cutting issues. *International Society or the Study of Behavioral Development Newsletter* 1(38), p. 13-14, 2001.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. The developmental niche: Implications for children's literacy development. In: ELDERING, L.; LESEMEN, P. (Ed.), *Early intervention and culture: preparation for literacy*. Paris: UNESCO. 1993, p. 115-132.

JARAMILLO, A.; MINGAT, A. Early childhood care and education in Sub-Saharan Africa: what would it take to meet the millennium development goals ? In: GARCIA, A.; PENCE, J. L.; EVANS, M. (Ed.), *Africa's Future, Africa's Challenge. Early childhood care and development in Sub-Saharan Africa* (pp. 51-70). Washington, DC: The World Bank, 2008.

LESEMEN, P. P. M. *The impact of high quality education and care on the development of young children: review of the literature in Eurydice, Early Childhood Education and Care in Europe: tackling social and cultural inequalities*. Bruxelles: Eurydice, 2009.

LI, H. et al. Effects of early childhood supplementation on the educational achievement of women. *Pediatrics*(112), p. 1.156-1.162, 2003.

- LOVE, J. M. et al. The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41(6), p. 885-901, 2005.
- MALMBERG, L.; MWAURA, P.; SYLVA, K. Effects of a preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children A flexibly time-coded growth model. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), p. 124-133, 2011.
- MARCON, R. A. Moving up the grades: relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), p. 1-24, 2002.
- MINGAT, A. ; SEURAT, A. *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar* Dijon: IREDU-UNICEF, 2010.
- MITCHELL, L., WYLIE, C.; CARR, M. *Outcomes of early childhood education: literature review*. Report to the Ministry of Education. Auckland: New Zealand Council for Educational Research, 2008.
- MONTIE, J. E.; XIANG, Z.; SCHWEINHART, L. J. Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*(21), p. 313-331; 2006.
- MWAURA, P. A. M.; SYLVA, K.; MALMBERG, L. Evaluating the madrasa preschool programme in east Africa: A quasi-experimental study. *International Journal of Early Years Education*, 16(3), p. 237-255, 2008. doi:10.1080/09669760802357121.
- MYERS, R. G. *Education for all, 2000 assessment*. Thematic studies: early childhood care and development. Paris: UNESCO; 2000.
- NIEMAN, H.; GASTRICHT, F. Preschool plus all-day-kindergarten: the cumulative effects of early childhood programs on the cognitive growth of four and five year old children. Presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Washington, D.C., 1975.
- OGUNLADE, A. O. et al. Point-of-use micronutrient fortification: Lessons learned in implementing a preschool-based pilot trial in South Africa. *International Journal of Food Sciences and Nutrition*, 62(1), p. 1-16, 2011. Retrieved from [www.csa.com](http://www.csa.com)
- PARIS, S. G. ; MORRISON, F. J. ; MILLER, K. F. Academic pathways from preschool through elementary school. In: ALEXANDER, P. A. (Ed.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- PENCE, A. Early childhood development and E-learning in Africa: The early childhood development virtual university programme. *E-Learning*, 4(1), p. 15-23, 2007. Retrieved from <http://dx.doi.org.remote.libproxy.wlu.ca/10.2304/elea.2007.4.1.15>.
- PENCE, A. R., & MARFO, K. Early childhood development in Africa: interrogating constraints of prevailing knowledge bases. *International Journal of Psychology. Special Issue: Culture and Human Development*, 43(2), p. 78-87, 2008. doi:10.1080/00207590701859143

POLI, Y., & VARIER, A. *Une pédagogie ambitieuse, une organisation réaliste: Le clos d'enfants*. Recherche-action sur la famille et la petite enfance. Paris: UNESCO, 2003.

RANCK SOUDÉE, A. Incorporating indigenous knowledge and practice into ECCE: a comparison of programs in the Gambia, Senegal and Mali. *Current Issues in Comparative Education* (v. 11), 2009.

ROOPNARINE, J. L.; JOHNSON, J. E. The socio-cultural contexts of early education in caribbean societies. A focus on transition to Primary School. *Educating the Young Child*, 4(3), p. 163-175, 2011.

SAGNIA, J. B. *Indigenous knowledge and practices of parents and families regarding psychosocial care for children in three rural communities in the Gambia: implications for UNICEF Programming in IECD*. Unpublished MA thesis, University of Victoria, 2004.

SCHAFER, J. et al. Exploring and promoting the value of indigenous knowledge in early childhood development in Africa. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 5(3), p. 61-80, 2004. Retrieved from <http://www.ijeprp.org.remote.libproxy.wlu.ca/>

SCHWEINHART, L. J.; WEICKART, D. P. Evidence That Good Early Childhood Programs Work. *Phi Delta Kappan*, 66(8), p. 545-551, 1985.

SCHWEINHART, L. J.; WEIKART, D. P. The High/Scope preschool curriculum study through age 27. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), p. 117-143, 1997.

SERPELL, R. Local accountability to rural communities: a challenge for educational planning in Africa. In: LEACH, F.; LITTLE, A. (Ed.), *Education, cultures and economics: dilemmas for development*. New York: Garland, 1999. p. 107-135.

SUPER, C. M., & HARKNESS, S. The cultural structuring of child development. In: BERRY, J. W.; DASEN, P.; SARASWATHI, T. S. (Ed.). *Handbook of cross-cultural psychology. Basic Processes and Human Development* (v. 2). Boston: Allyn & Bacon, 1997. p. 1-39.

TAFA, E. Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), p. 162-170, 2008.

UNESCO. *Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance*. Rapport mondial de suivi de l'EPT. Paris: UNESCO, 2007.

UNESCO. *Education et protection de la petite enfance*. Rapport régional Afrique. Dakar: BRED-UNESCO, 2010.

WOODHEAD, M. *In search of the rainbow: pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children*. The Hague: Bernard van Leer Foundation, 1996.

WOODWARD, S. C. Nation building--one child at a time: Early childhood music education in South Africa. *Arts Education Policy Review*, 109(2), p. 33-24, 2007. Retrieved from [www.csa.com](http://www.csa.com).

Recebido em Maio de 2012  
Aprovado em Julho de 2012