



Sucesso escolar/acadêmico

Atualização Março 2012

Índice

Síntese	5
<hr/>	
Associações entre primeira infância, sucesso escolar e conclusão do ensino médio	9
FRANK VITARO, PHD, OUTUBRO 2005	
<hr/>	
Conclusão escolar/desempenho-resultados acadêmicos da educação na primeira infância	18
ANNE B. SMITH, PHD , ABRIL 2003	
<hr/>	
Conclusão escolar e sucesso acadêmico: o impacto da competência sociomocional precoce	24
SHELLEY HYMEL, PHD., LAURIE FORD, PHD, NOVEMBRO 2011	
<hr/>	
Associações entre desenvolvimento na primeira infância e conclusão escolar. Comentários sobre Vitaro , Smith e Hymel e Ford	33
MICHEL JANOSZ, PHD, JUNHO 2003	
<hr/>	
Conclusão escolar e desempenho escolar como resultados do desenvolvimento na primeira infância. Comentários sobre Vitaro e Hymel e Ford	38
RUSSELL W. RUMBERGER, PHD , FEVEREIRO 2004	
<hr/>	
Educação infantil e conclusão escolar	44
SUH-RUU OU, PHD., ARTHUR J. REYNOLDS, PHD, FEVEREIRO 2004	
<hr/>	
Serviços ou programas que influenciam crianças pequenas (do nascimento aos 5 anos de idade*), sua conclusão escolar e seu desempenho acadêmico	52
PENNY HAUSER-CRAM, EDD, AGOSTO 2005	
<hr/>	

Serviços ou programas que influenciam o sucesso acadêmico e a conclusão escolar de crianças pequenas 60

CAROL MCDONALD CONNOR, PHD., FREDERICK J. MORRISON, PHD, JANEIRO 2006

Relação entre programas de educação infantil e conclusão escolar. Comentários sobre Hauser-Cram, McDonald Connor e Morrison, e Ou e Reynolds 72

FRANCES A. CAMPBELL, PHD, MARÇO 2004

Associações entre programas de educação infantil e conclusão escolar. Comentários sobre Hauser-Cram, McDonald Connor e Morrison, e Ou e Reynolds 76

KATHRYN R. WENTZEL, PHD , AGOSTO 2004

Tema financiado por:



Síntese

Qual é sua importância?

Há alguns anos, as economias dos países desenvolvidos vêm se tornando mais dependentes de uma força de trabalho instruída. Estudantes que não conseguem concluir o ensino médio encontrarão mais dificuldade para garantir emprego significativo que possibilite bem-estar social. *Indivíduos que abandonam os estudos* são mais propensos a fazer uso de serviços de assistência social e do seguro desemprego e apresentam mais problemas de saúde física e mental. Também são mais propensos a envolver-se em atividades ilegais e abuso de drogas.

Estatísticas mostram que 11,4% dos jovens canadenses abandonam a escola prematuramente, sendo que a proporção de homens supera a de mulheres (14,7% *versus* 9,2%). Aproximadamente um em cada cinco jovens ainda não concluiu o ensino médio aos 20 anos de idade e a proporção de homens também supera a de mulheres em dois para um. Em termos econômicos, um único indivíduo que abandona o ensino médio gera um custo ao longo da vida que varia de US\$243 mil a US\$388 mil.

O que sabemos?

Pesquisas sugerem que os caminhos para o sucesso acadêmico e a conclusão escolar têm início na concepção e podem ser atribuídos a diferentes fatores, tanto biológicos como ambientais. Esses fatores seguem duas perspectivas diferentes:

- *Fatores individuais*, tais como experiências, atitudes, comportamentos, habilidades de linguagem e de alfabetização, *deficits* de atenção e dificuldades para reconhecer e utilizar os sons de palavras faladas antes dos 6 anos de idade, são importantes variáveis para a predição de dificuldades acadêmicas e, em última análise, da saída prematura da escola, da agressão e do baixo nível de autorregulação – todos associados à evasão escolar;
- *Fatores contextuais* presentes nas famílias dos estudantes (características demográficas, pobreza, famílias uniparentais com baixos níveis educacionais ou que pertencem a minorias étnicas), nas escolas (educação infantil, qualidade da escola), nas comunidades (utilização de um segundo idioma) e em meio aos colegas.

Sabemos que estudantes que abandonam a escola:

- tendem a ser menos competentes em termos intelectuais e a receber notas e escores mais baixos em testes de desempenho educacional;
- normalmente são provenientes de famílias uniparentais de baixa renda e seus pais estão menos envolvidos em sua educação. Embora as taxas de evasão sejam mais altas em meio a famílias uniparentais e de baixa renda, a maioria dos indivíduos que abandonam a escola vem de famílias biparentais de renda média;
- têm dificuldade para estabelecer relacionamentos com adultos e colegas (competência socioemocional). Crianças rejeitadas, que não têm amigos ou que têm atitudes agressivas, correm risco de ter baixo desempenho acadêmico, repetência, absenteísmo e indolência. Relacionamentos positivos com colegas podem ser um fator de proteção, apoiando a busca acadêmica da criança. A relação entre competência socioemocional e competência acadêmica pode ser *recíproca*.
- não conseguem desenvolver um sentido de pertencimento ao meio escolar.

Especialistas eminentes identificam diversos resultados comprovados em relação à participação em bons programas de educação infantil ou para a primeira infância e o sucesso escolar subsequente. Os resultados de tais programas têm longo alcance e os efeitos de alguns deles persistem até a idade adulta. Os participantes desses programas:

- obtêm os maiores benefícios, principalmente crianças de famílias de baixa renda;
- são mais propensos a concluir o ensino médio e a frequentar o ensino superior;
- mostram maior motivação para aprender e maior prontidão escolar ao ingressar na escola;
- registram escores mais altos em testes de QI, de desempenho, leitura e matemática;
- registram taxas mais baixas de evasão em comparação com indivíduos com características semelhantes que não frequentaram esses programas; e
- obtêm benefícios dos *efeitos duradouros* de níveis educacionais mais altos e de rendas e poupanças mais elevadas ao longo da vida.

O que pode ser feito?

Programas de *Educação na Primeira Infância (EPI)* são programas organizados supervisionados, com objetivos sociais e educacionais para crianças (até a idade de ingresso no ensino fundamental), durante a ausência temporária de seus pais. A EPI abrange inúmeros programas, os quais variam em relação ao número de horas de funcionamento, à idade das crianças e ao *status*

socioeconômico (SSE) das famílias. Exemplos incluem educação infantil em meio período, instituições de atendimento à criança, programas de intervenção precoce e creches familiares. Há pesquisas em número suficiente para apoiar a expansão de programas de educação infantil e para a primeira infância.

Os programas mais eficazes são aqueles que têm início nos primeiros meses de vida da criança, são mais intensivos, com maior duração, são mais abrangentes e *individualizados*, oferecem boa qualidade e têm continuidade de alguma forma nos primeiros anos do ensino fundamental. Programas de educação e cuidados para a primeira infância cujas intervenções visam a criança diretamente, que promovem relações estreitas com os pais, estimulam condutas parentais eficazes e promovem as *habilidades cognitivas*, de linguagem e de alfabetização da criança são os mais eficazes e os que produzem a melhor relação custo-benefício.

As pesquisas vêm demonstrando que a *qualidade do programa* faz diferença no *desenvolvimento cognitivo*. A *qualidade estrutural* inclui tamanho do grupo, quociente crianças/equipe, qualificação dos professores, salário das equipes e baixa rotatividade de professores. A *qualidade do processo* envolve relacionamentos e interações sociais no contexto da primeira infância.

- Devem ser disponibilizados recursos para garantir que *crianças pobres* tenham acesso ao atendimento de boa qualidade. Os serviços devem ser adaptados às características culturais e socioeconômicas das *comunidades*;
- Os programas devem *fornecer aos pais serviços* que possam aprimorar suas habilidades de práticas parentais, estratégias de comunicação com os filhos, e a eficácia para criar seus filhos e interagir com instituições educacionais;
- Além de programas de capacitação parental, outras *intervenções* serão necessárias para prevenir dificuldades iniciais das crianças que possam resultar em fracasso e abandono prematuro no ensino médio. Essas intervenções incluem programas para atendimento da criança após o horário de aulas, programas de férias e programas desenvolvidos na própria escola. Muitos programas promissores foram ou vêm sendo realizados com crianças na *pré-escola* e nos primeiros anos do ensino fundamental. É extremamente importante que os serviços tenham continuidade entre os *períodos pré-escolar* e escolar.

Para prevenir dificuldades iniciais que possam resultar em fracasso escolar e abandono precoce no ensino médio, algumas ações foram propostas em complementação aos programas de educação infantil:

- É preciso estudar os *efeitos de longo prazo* dos programas de educação infantil sobre a conclusão escolar;
- É essencial a *avaliação* dos atuais programas de educação infantil, tendo em vista que *programas ineficazes* podem ter impacto negativo sobre o desempenho acadêmico da criança;
- É necessário desenvolver um número maior de pesquisas para determinar a idade ideal para iniciar a participação no programa, assim como sua duração.

Associações entre primeira infância, sucesso escolar e conclusão do ensino médio

Frank Vitaro, PhD

Université de Montréal, Canadá

Outubro 2005

Problema

Nas sociedades industrializadas, as consequências da evasão escolar antes da conclusão do ensino médio são significativas para os indivíduos e para a sociedade como um todo. Em comparação com médias nacionais, indivíduos que abandonam a escola têm maior probabilidade de receber benefícios de previdência social e seguro-desemprego,¹ de vivenciar maior número de problemas de saúde física e mental, de envolver-se em atividades ilegais, e são mais propensos ao abuso de drogas psicoativas. Os estudantes que abandonam a escola têm também menor envolvimento com suas comunidades e, quando adultos, seus filhos estão expostos a maiores riscos de apresentar problemas na escola e de abandoná-la.² Embora não tenha sido confirmado que todos esses problemas resultem da evasão escolar prematura, é provável que o abandono escolar influencie diversos deles. No Canadá, cerca de uma em cada cinco crianças ainda não tem o ensino médio concluído quando completa 20 anos de idade. Nessa categoria, os homens superam as mulheres em uma proporção de 2 para 1.

Contexto de pesquisa

Em muitos casos, dificuldades escolares na infância são precursoras da evasão escolar.³ No entanto, problemas escolares podem, em parte, ter sua origem no período pré-escolar. Inúmeros estudos mostraram que fatores pessoais – como distúrbios de fala, *deficits* de atenção e dificuldades para reconhecer e utilizar os sons de palavras faladas antes dos 6 anos de idade – são preditores de dificuldades acadêmicas e, em última análise, da saída prematura da escola.^{4,5} Outros estudos destacaram o fato de que o ambiente familiar e práticas parentais utilizadas antes dos 4 anos de idade estão associados com evasão escolar; aparentemente, essa associação persiste mesmo quando são consideradas posteriores dificuldades de comportamento e de aprendizagem no ensino fundamental.⁶ A aparente conexão entre problemas comportamentais no ensino fundamental e dificuldades acadêmicas, por um lado, e a saída prematura da escola, de

outro, pode ser amplamente atribuída a uma forte correlação com *deficits* de atenção.^{7,8,9} Entretanto, é possível que problemas como agressão e níveis insatisfatórios de autorregulação estejam indiretamente associados a dificuldades na escola, devido à exclusão social e às sanções negativas que esses problemas provocam entre colegas e autoridades escolares.¹⁰⁻¹³ É preciso observar que esses fatores de risco se mantêm mesmo quando a capacidade intelectual da criança é levada em consideração^{6,14} e que comportamentos problemáticos podem agravar dificuldades escolares, e vice-versa. Ao mesmo tempo, fatores como habilidades sociais adquiridas pela criança ou práticas parentais disciplinadoras positivas, porém firmes, podem causar um efeito protetor ou compensatório.^{9,15} No entanto, é preciso ter em mente que dificuldades de comportamento e de aprendizagem no ensino fundamental e a sucessão de eventos negativos que as acompanham – tais como repetência ou colocação em aulas de educação especial – são previsíveis durante os anos pré-escolares por meio de variáveis associadas às características da criança, de seus pais e da dinâmica da família, como mencionado anteriormente. Nesse sentido, os problemas no ensino médio devem ser considerados como elementos intermediários, e não como determinantes originais na cadeia de desenvolvimento de eventos que levam à evasão, embora diversas variáveis de contexto talvez amplifiquem seu valor preditivo. Por exemplo, métodos especiais de ensino utilizados por professores ou frequência a uma boa escola podem amenizar, por um lado, a relação entre as características pessoais e sociofamiliares da criança que já estão presentes na idade pré-escolar, e por outro, os riscos subseqüentes da não conclusão do ciclo escolar.¹⁶ Inversamente, interações negativas entre professores e estudantes e a ausência de um código disciplinar claro na escola podem intensificar os efeitos mencionados acima, ou gerar um efeito cumulativo específico, contribuindo assim para antecipar a interrupção prematura dos estudos.¹⁷⁻²⁰ Embora esses aspectos do ambiente escolar não devam ser subestimados, tendo em vista sua contribuição significativa para a variabilidade observada nas trajetórias de crianças em risco, essa contribuição não pode ocorrer antes que a criança realmente comece a frequentar a escola, diferentemente dos fatores de risco e de proteção/compensação presentes ao longo dos anos pré-escolares. Nesse sentido, outros fatores de risco – tais como pais com baixo nível de instrução e atitudes negativas em relação à escola – merecem consideração, uma vez que podem predizer também o insucesso escolar. De fato, seu valor preditivo é maior do que o valor do nível de pobreza da família.^{21,22} No entanto, o status socioeconômico de uma família permanece altamente preditivo, muito mais do que as características pessoais e familiares da criança.^{6,18}

Questões-chave de pesquisa e resultados de pesquisas recentes

Níveis mais altos de fracasso escolar em meio a famílias menos favorecidas e em algumas comunidades culturais são devidos, em parte, a pontos de vista e atitudes diferentes dos pais em

relação à escola e, em parte, à sua limitada capacidade de ajudar os filhos a desenvolver comportamentos que são favoráveis à aprendizagem escolar e a se envolver menos com outros tipos de comportamento que não são favoráveis à aprendizagem escolar.²³ Conseqüentemente, ao invés de deixar que os pais enfrentem o problema sozinhos, com o risco de sentir-se desestimulados e desistir, alguns autores criaram programas de prevenção de fracassos e de evasão, para evitar que qualquer fator de risco ao longo do período pré-escolar dê origem a novos fatores de risco que dificultarão cada vez mais a mudança da situação. Alguns programas para crianças em idade pré-escolar foram avaliados de maneira rigorosa e produziram resultados positivos. Devido à restrição de espaço neste artigo, podemos apresentar apenas uma visão geral muito resumida desses programas (ver Tabela 1).²⁴

É importante observar que os programas descritos na Tabela 1 foram implementados antes que as crianças completassem 6 anos de idade e que, em comparação com programas para crianças com no mínimo 6 anos de idade, poucos deles foram realizados.²⁵ Outros programas realizados com crianças em idade pré-escolar não são mencionados nessa tabela, uma vez que não reuniram informações sobre sucesso escolar – por exemplo, os programas registrados por Brooks-Gunn, Berlin e Fuligni²⁶ ou por Yoshikawa.²⁷ Além de seu conteúdo específico, os programas mais eficazes foram os mais intensivos e com maior duração. A maioria desses programas enfocou a estimulação cognitiva da criança e pré-requisitos acadêmicos ou de alfabetização. Poucos incluíram um componente de capacitação de pais para lidar com problemas comportamentais de seus filhos, ou para aprimorar seu próprio conhecimento sobre a escola e suas atitudes em relação a ela; e poucos analisaram as necessidades pessoais dos pais, ou tentaram melhorar o status socioeconômico da família. Programas como o *Child-Parent Centers* (Centros para Pais e Filhos), implementados sob o *Chicago Longitudinal Study* (Estudo Longitudinal de Chicago)^{20,28} constituem exceções notáveis devido à variedade de atividades que colocam à disposição das crianças e dos pais. No entanto, mesmo esse modelo de programa dá muito menos ênfase a comportamentos sociais que conduzem à aprendizagem em grupo – por exemplo, foco em tarefas, autorregulação emocional e habilidades sociais – do que a pré-requisitos acadêmicos e habilidades de linguagem. Apesar da reconhecida importância destes últimos para o desenvolvimento acadêmico da criança, Raver²⁹ destaca a importância de uma matriz de habilidades emocionais e comportamentais na fase pré-escolar para prever e evitar dificuldades na escola. A autora indica também a importância de fatores culturais e socioeconômicos.

Conclusões e implicações para políticas e serviços

As ideias descritas acima devem servir como ponto de partida para programas de promoção do sucesso escolar, que podem variar em intensidade dependendo das necessidades das crianças, de suas famílias e de suas comunidades. Tais programas podem ser desenvolvidos em ambiente familiar, assim como em diferentes contextos de atendimento à criança.^{20,28,30} De fato, mais de 50% das crianças em idade pré-escolar são expostas a ambientes educacionais externos ao ambiente da família. Por fim, é preciso não esquecer a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, embora estritamente não façam parte da estrutura pré-escolar. Inúmeros programas de prevenção promissores foram ou vêm sendo realizados com crianças que frequentam a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, entre os quais o programa *Conduct Problems Prevention Research Group's FAST TRACK* (programa VIA RÁPIDA do Grupo de pesquisa sobre prevenção de problemas de conduta),³¹ o *Early Alliance*,³² o *Early Risers*³³ e o programa Montreal.³⁴ É preciso que sejam empreendidas ações urgentes nas comunidades em mais alto risco, nas quais um em cada três jovens não conclui o ensino médio no prazo determinado, e um em cada cinco jamais conclui esse ciclo de educação. Iniciativas futuras não devem subestimar a importância do período pré-escolar, e tampouco ignorar estratégias comprovadamente eficazes para aumentar as taxas de conclusão e reduzir toda uma gama de problemas de ajustamento na infância, na adolescência e mesmo na fase adulta.³⁵⁻³⁶ Tampouco devemos aceitar precipitadamente a conclusão de que ações corretivas ao longo do período pré-escolar, independentemente de intensidade e adequação, serão capazes de criar, em todos os casos, todas as condições corretas de sucesso acadêmico e de desenvolvimento pessoal de crianças em risco. Abordagens sustentadas que acompanham a criança e sua família ao longo do ensino fundamental e do ensino médio – como a utilizada no programa *Fast Track* –, e abordagens estratégicas direcionadas aos períodos de transição – como aquela adotada pelos promotores do programa *Early Alliance* – devem ser consideradas e testadas com seriedade. Tais abordagens resultariam em uma intervenção sustentada que tem início durante a gestação e que ocorre continuamente, ou conforme necessidade, quando a criança passa por mudanças de vida – nascimento, início na creche etc. – ao longo do período pré-escolar. Essa intervenção teria a vantagem de intervir em diversos fatores de proteção e de risco cuja relevância se torna aparente após a fase pré-escolar, e, portanto, de apoiar qualquer esforço anterior de intervenções precoces.

Tabela 1

Título do programa (Autores)	Resumo
-------------------------------------	---------------

1- Projeto Abecedarian³⁷

Duração: 5 anos (do nascimento aos 5 anos de idade)

Descrição: enfoca o desenvolvimento de linguagem, habilidades cognitivas e comportamentos adequados em creches; envolvimento dos pais.

Resultados: efeitos positivos sobre habilidades intelectuais e sobre o desempenho acadêmico (menos repetência) até os 15 anos de idade.

Duração: de 30 a 60 semanas (3 ou 4 anos de idade)

Descrição: realizado em creches, centrado em habilidades cognitivas e linguagem falada; visitas domiciliares.

2- Projeto Perry Preschool³⁸

Resultados: taxas de conclusão mais altas, menos criminalidade, menor número de gestações e de casos de dependência econômica.

Duração: 9 meses (3-4 ou 4-5 anos de idade)

Descrição: centrado em aprendizagem cognitiva e linguagem; visitas domiciliares, educação dos pais.

3- Even Start³⁹

Resultados: resultados no curto prazo.

4- Projeto sem título⁴⁰

Duração: 1 ano (educação infantil)

Descrição: leitura interativa em sala de aula e em casa; reuniões com pais.

Resultados: melhor desempenho em leitura.

Duração: 1 ano (educação infantil)

Descrição: centrado em leitura, escrita e consciência fonológica; oficinas para professores e pais.

Resultados: melhor desempenho em leitura.

5- Chicago Child-Parent Centers^{28,41}

Duração: de 3 a 9 anos

Descrição: habilidades cognitivas e acadêmicas; envolvimento de pais e professores.

Resultados: redução na taxa de evasão escolar.

6- Projeto sem título⁴²

Duração: 3 anos (de 0 a 3 anos de idade)

Descrição: desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, orientação para pais. Efeitos positivos, mas modestos, sobre autorregulação emocional e problemas comportamentais da criança.

Resultados: efeitos positivos sobre as práticas educacionais dos pais.

7- Early Head Start⁴³

8- The Incredible Years⁴⁴

Duração: 12 semanas (de 3 a 5 anos de idade)

Descrição: centrado em estratégias educacionais de pais e professores.

Efeitos positivos moderados sobre comportamentos destrutivos e autorregulação da criança.

Resultados: redução nas taxas de evasão escolar.

N.B.: Apenas estudos experimentais, com controle aleatório de casos, foram relatados neste artigo.

Referências

1. Ressources humaines et travail Canada. *Après l'école: résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*. Ottawa, ON: Ressources humaines et travail Canada; 1993. Cat. no. LM2940793F.
2. McCaul EJ, Donaldson GA, Coladarci T, Davis WE. Consequences of dropping out of school: findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research* 1992;85(4):198-207.
3. Janosz M, LeBlanc M, Boulerice B, Tremblay RE. Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(1):171-190.
4. Aram DM, Hall NE. Longitudinal follow-up of children with preschool communication disorders: treatment implications. *School Psychology Review* 1989;18(4):487-501.
5. Blachman BA. Preventing early reading failure. In: Cramer SC, Ellis W, eds. *Learning Disabilities: Lifelong Issues* Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub. Co.; 1996:65-70.
6. Jimerson SR, Egeland B, Sroufe LA, Carlson B. A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology* 2000;38(6):525-549.
7. Hinshaw SP. Academic underachievement, attention deficits, and aggression: comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1992;60(6):893-903.
8. Fergusson DM, Horwood LJ, Lynskey MT. The effects of conduct disorder and attention deficit in middle childhood on offending and scholastic ability at age 13. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1993;34(6):899-916.
9. Vitaro F, Brendgen M, Larose S, Tremblay RE. Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*. In press.
10. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development* 1997;68(6):1181-1197.

11. O'Neil R, Welsh M, Parke RD, Wang S, Strand C. A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology* 1997;26(3):290-303.
12. Vitaro F, Larocque D, Janosz M, Tremblay RE. Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology* 2001;21(4):401-415.
13. Woodward LJ, Fergusson DM. Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2000;41(2):191-201.
14. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child development* 1999;70(6):1373-1400.
15. Caprara GV, Barbaranelli C, Pastorelli C, Bandura A, Zimbardo PG. Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science* 2000;11(4):302-306.
16. Rutter M, Maughan B, Mortimore P, Ouston J, Smith A. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1979.
17. Brendgen M, Wanner B, Vitaro F. Victimization by the teacher during middle childhood: Effects on developmental adjustment in young adulthood. Paper presented at: Annual Congress of the Society for Research in Child Development; April 2005; Atlanta, Ga.
18. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.
19. Bryk AS, Thum YM. The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal* 1989;26(3):353-383.
20. Reynolds AJ. Early schooling of children at risk. *American Educational Research Journal* 1991;28(2):392-422.
21. Giasson J, Saint-Laurent L. Conscience phonologique et émergence de la lecture. In : Préfontaine C, Godard L, Fortier G, eds. *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture: enseignement et apprentissage*. Montréal, QC: Éditions Logiques; 1998:163-188. Collection Théories et pratiques dans l'enseignement.
22. Shumow L, Vandell DL, Posner J. Risk and resilience in the urban neighborhood: predictors of academic performance among low-income elementary school children. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology* 1999;45(2):309-331.
23. Neuman SB, Gallagher P. Joining together in literacy learning: teenage mothers and children. *Reading Research Quarterly* 1994;29(4):382-401.
24. Saint-Laurent L. Les programmes de prévention de l'échec scolaire: des développements prometteurs. In: Vitaro F, Gagnon C, eds. *Prévention des problèmes d'adaptation, II: les problèmes externalisés*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec; 2000:5-68.
25. Janosz M, Fallu JS, Deniger MA. La prévention du décrochage scolaire: facteurs de risqué et efficacité des programmes d'intervention. In: Vitaro F, Gagnon C, eds. *Prévention des problèmes d'adaptation, II: les problèmes externalisés*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec; 2000:115-164.
26. Brooks-Gunn J, Berlin LJ, Fuligni AS. Early childhood intervention programs: what about the family? In: Shonkoff JP, Meisels SJ, eds. *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2nd ed. New York, NY: Cambridge University Press; 2000:549-588.
27. Yoshikawa H. Prevention as cumulative protection: effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin* 1994;115(1):28-54.
28. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346.

29. Raver CC. Emotions matter: making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report* 2002;16(3):3-18.
30. Arnold DH, Ortiz C, Curry JC, Stowe RM, Goldstein NE, Fisher PH, Zeljo A, Yershova K. Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology* 1999;27(5):589-598.
31. Conduct Problems Prevention Research Group. Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems, II: classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1999;67(5):648-657.
32. Dumas JE, Prinz RJ, Smith EP, Laughlin J. The Early Alliance prevention trial: an integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review* 1999;2(1):37-53.
33. August GJ, Realmuto GM, Hektner JM, Bloomquist ML. An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: the Early Risers program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2001;69(4):614-626.
34. Tremblay RE, Pagani-Kurtz L, Masse LC, Vitaro F, Pihl RO. A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995;63(4):560-568.
35. Campbell FA, Ramey CT, Pungello EP, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.
36. Reynolds AJ, Ou SR, Topitzes JW. Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency : A confirmatory analysis of the Chicago Child Parent Centres. *Child Development* 2004;75(5):1299-1328.
37. Campbell FA, Ramey CT. Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal* 1995;32(4):743-772.
38. Schweinhart LJ, Weikart DP. Success by empowerment: the High/Scope Perry preschool study through age 27. *Young Children* 1993;49(1):54-58.
39. St.Pierre R, Swartz J, Murray S, Deck D, Nickel P. *National evaluation of the Even Start family literacy program: report on effectiveness*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.; 1993.
40. Phillips LM, Norris SP, Mason JM. Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: a kindergarten intervention and five year follow-up. *Journal of Literacy Research* 1996;28(1):173-195.
41. Saint-Laurent L, Giasson J. Effects of a multicomponent literacy program and of supplemental phonological sessions on at-risk kindergartners. *Educational Research and Evaluation* 2001;7(1):1-33.
42. Temple JA, Reynolds AJ, Miedel WT. Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago child-parent centers. *Urban Education* 2000;35(1):31-56.
43. Love JM, Kisker EE, Ross CM, Schochet PZ, Brooks-Gunn J, Paulsell D, Boller K, Constantine J, Vogel C, Fuligni AS, Brady-Smith C. *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services; 2002.
44. Webster-Stratton C. Preventing Conduct Problems in Head Start children : strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1998;66(5):715-730.

Conclusão escolar/desempenho-resultados acadêmicos da educação na primeira infância

Anne B. Smith, PhD

Children's Issues Centre, Nova Zelândia

Abril 2003

Introdução

De que forma a educação infantil influencia o sucesso escolar? A Educação na Primeira Infância (EPI) consiste em *programas supervisionados organizados, com objetivos sociais e educacionais para crianças (de idade inferior a de ingresso na escola) na ausência temporária de seus pais, e engloba uma diversidade de programas que variam em horas de funcionamento, idade das crianças e status socioeconômico (SSE) das famílias. Exemplos incluem a educação infantil em meio período, centros de atendimento à criança, programas de intervenção precoce e creches familiares.*

Do que se trata

Tendo em vista que programas de EPI contribuem para a realização do potencial educacional das crianças, todas elas devem ter a oportunidade de participar, os pais devem ter acesso a programas de EPI para seus filhos, e os governos devem investir em programas de EPI de alta qualidade.

Problemas

Famílias, escolas e serviços de EPI variam amplamente em relação às experiências que proporcionam às crianças. A questão mais simples sobre a influência ou não da EPI sobre o desenvolvimento leva à questão mais complexa quanto à melhor qualidade possível desses programas em relação ao desenvolvimento. *Avaliar e definir a qualidade de programas de EPI é tão importante quanto determinar seus efeitos.*

Contexto de pesquisa

A “Guerra contra a pobreza”, promovida nos Estados Unidos na década de 1960 e que utilizou programas de EPI elaborados para interromper o ciclo de desvantagens para crianças que

crescem na pobreza, foi acompanhada por pesquisas. Em termos gerais, esses programas de intervenção precoce envolveram a distribuição aleatória de crianças pobres entre grupos de controle e de tratamento e a aferição periódica de resultados sociais, de QI e de desempenho escolar. Alguns estudos acompanharam crianças até a idade adulta, o que permitiu uma avaliação dos efeitos no longo prazo. Também foram pesquisados os efeitos de experiências variadas de EPI sobre os resultados de crianças comuns. Normalmente, tais estudos são quase-experimentais ou correlacionais e abordam as relações entre a variação de qualidade e os resultados obtidos pelas crianças.

Questões-chave de pesquisa

1. Quais são os resultados da participação em programas de EPI para o desempenho escolar da criança e a conclusão de ciclos?
2. Quais são as qualidades dos programas de EPI associadas a resultados educacionais favoráveis?

Resultados de pesquisas recentes

Resultados educacionais no longo prazo: Estudos recentes avaliaram as evidências dos resultados da participação em programas de EPI no longo prazo.¹⁻⁴ Barnett analisou 38 estudos norte-americanos que focalizaram os resultados de programas de EPI para crianças que vivem em condições de pobreza, ao passo que Gorey³ reuniu os resultados de 35 experimentos e quase-experimentos relativos à pré-escola. As medidas de resultados desses estudos incluem escores de QI, testes padronizados de desempenho educacional, repetência, colocação em programas de educação especial e graduação no ensino médio. Os programas-modelo de EPI mostraram variações em relação à quantidade, intensidade e duração e, em termos gerais, incluíram a participação de crianças desde o nascimento até os 5 anos de idade em programas de alta qualidade por no mínimo um ano. O projeto *Abecedarian* é um exemplo de intervenção intensiva e de longo prazo (cinco anos).^{5,6}

A revisão feita por Barnett mostrou efeitos estatisticamente significativos sobre o desempenho educacional após o terceiro ano escolar em cinco de 11 programas-modelo.¹ Os projetos *Abecedarian* e *Perry Preschool* registraram efeitos sobre o desempenho educacional que persistem até a vida adulta. Os programas mais bem-sucedidos foram aqueles iniciados mais cedo e que forneceram atendimento mais intenso e por períodos mais longos.^{3,7} O projeto *Abecedarian*

registrou escores mais altos em testes cognitivos para os participantes de EPI, os quais alcançaram melhores resultados em testes de leitura e matemática, permaneceram por um número maior de anos no sistema educacional e tiveram maior probabilidade de ingressar na universidade do que os participantes do grupo de controle.

Em sua maioria, os programas analisados por Barnett relataram taxas mais baixas de repetência e de educação especial para os grupos de intervenção de EPI. No entanto, de 24 estudos, apenas nove deles, com formato quase-experimental, relataram no acompanhamento efeitos de longo prazo sobre o desempenho. Em cinco estudos foram coletados dados sobre conclusão escolar, mostrando que as crianças que participaram desses programas de EPI tinham maior probabilidade de concluir o ensino médio.

Gorey constatou amplos efeitos médios das intervenções sobre medidas padronizadas de inteligência e de desempenho acadêmico.³ No acompanhamento, 75% das crianças que participaram de programas de EPI apresentaram escores mais altos em testes de QI e de desempenho educacional do que crianças dos grupos de comparação. Mesmo cinco anos após o término do programa, a maioria dos participantes (74%) apresentava desempenho educacional médio melhor do que o de não participantes. Entre os participantes de programas de EPI, ficou abaixo de um quarto (22%) o número daqueles que repetiram um ano, em comparação com quase metade (43%) dos participantes do grupo de controle. A maioria dos participantes (74%) concluiu o ensino médio, em comparação com apenas 57% dos participantes do grupo de controle.

Há poucos estudos que acompanham os efeitos da intervenção até a idade adulta, mas em diversos países muitos estudos de acompanhamento comprovam o impacto positivo da participação em programas de EPI sobre o desempenho escolar.⁸ Tais estudos foram realizados na Irlanda,⁹ na Nova Zelândia,¹⁰ no Canadá,¹¹ no Reino Unido,¹² na Coreia do Sul¹³ e na Suécia.^{14,15}

Natureza da qualidade: a participação em *qualquer* contexto de primeira infância não é suficiente para alcançar bons resultados na escola. Pesquisas vêm demonstrando que qualidade faz diferença no desenvolvimento cognitivo.^{10,16-22} Há duas dimensões principais de qualidade. *Qualidade estrutural* é a característica organizacional observável da qualidade (frequentemente refletida em regulações). Esta é uma condição necessária, mas não suficiente para a qualidade.¹⁷ A qualidade estrutural é composta por três aspectos-chave, descritos como “o triângulo de ferro” – para descrever sua importância e seu inter-relacionamento.²³ O triângulo de ferro inclui tamanho

de grupo, quociente crianças/equipe e qualificação de professores. Outros fatores estruturais incluem salário de equipes e baixa rotatividade de professores.^{8,22,24,25} A *qualidade do processo* envolve relacionamentos e interações sociais no contexto da primeira infância.²⁰ Professores sensíveis, com prontidão para confortar a criança, que respondem às suas iniciativas, conhecem a criança suficientemente bem para interpretar suas ações, colocam desafios e fazem a mediação das relações entre pares são profissionais que apoiam a aprendizagem. Eles dispensam métodos punitivos ou controladores e desenvolvem apego pela criança.^{26,27} Modelos de currículo estruturados e direcionados ao professor foram associados a resultados menos satisfatórios no longo prazo em comparação com abordagens mais centradas na criança.^{28,29}

Conclusões

Programas de EPI intensivos e de alta qualidade têm efeitos positivos sobre desenvolvimento cognitivo, sobre o desempenho e a conclusão escolar, principalmente para crianças de baixa renda que participam de programas-modelo elaborados para aliviar a pobreza. Outras evidências são extraídas de um grupo mais amplo de crianças que participam de programas que contam com financiamento público. Crianças pequenas aprendem melhor por meio do envolvimento em interações espontâneas e recíprocas, atividades significativas e relações afetuosas. Para que obtenham efeitos positivos, os programas de EPI devem ser cuidadosamente planejados, contar com equipes especializadas e capacitadas, e devem envolver grupos pequenos, com um quociente crianças/equipe favorável.

A intensidade do programa está relacionada com a quantidade e a qualidade das interações com o professor e com o tamanho da turma. A participação em programas de EPI que sejam estimulantes, acolhedores e responsivos apoia o entusiasmo e o prazer de aprender e favorece o envolvimento contínuo em atividades de aprendizagem.

É preciso investir maiores recursos em centros de EPI. Programas de EPI geralmente não são compulsórios e recebem menos recursos do governo do que os programas de educação destinados a crianças mais velhas. É preciso desenvolver políticas para estimular a participação generalizada em programas de EPI por crianças de diversas origens, para garantir acessibilidade e viabilidade financeira. É preciso dar alta prioridade à melhoria da qualidade dos programas de EPI – por exemplo, garantindo a oferta de professores qualificados e de boa remuneração para retê-los. É preciso orientar os pais para que reconheçam e escolham centros de EPI de boa qualidade para seus filhos. Quando cuidados de alta qualidade não estão disponíveis, os pais não têm opção

e, portanto, é essencial que o provimento de EPI seja planejado de acordo com as necessidades das comunidades locais e com altos padrões de qualidade.

Referências

1. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.
2. Barnett WS. Long-term cognitive and academic effects of early childhood education of children in poverty. *Preventive Medicine* 1998;27(2);204-207.
3. Gorey KM. Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly* 2001;16(1);9-30.
4. Smith AB, Grima G, Gaffney M, Powell K, Masse L, Barnett S. Early childhood education: Strategic research initiative literature review. *Report to Ministry of Education*. Dunedin, New Zealand: Children's Issues Centre; 2000.
5. Ramey CT, Campbell FA. Poverty, early childhood education and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston AC, ed. *Children in poverty: Child development and public policy*. New York: Cambridge University Press; 1994:190-221.
6. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1);42-57.
7. Frede EC. Preschool program quality in programs for children in poverty. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:77-98.
8. Boocock SS, Larner MB. Long-term outcomes in other nations. In: Barnett SW, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:45-76.
9. Hayes N. Early childhood education and cognitive development at age 7 years. *Irish Journal of Psychology* 2002;21(3-4);181-193.
10. Wylie C, Thompson J, Lythe C. *Competent children at 10: Families, early education and schools*. Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research; 2001.
11. Goelman H, Pence A. Effects of child care, family and individual characteristics on children's language development. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987:89-104.
12. Sylva K, Wiltshire J. The impact of early learning on children's later development: A review prepared for the RSA Inquiry "Start Right". *European Early Childhood Education Research Journal* 1993;1(1);17-40.
13. Rhee U, Lee K. The effectiveness of four early-childhood program models: Follow-up at middle school. *Journal of Educational Research* 1990;28(3);147-162.
14. Andersson BE. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development* 1992;63(1);20-36.
15. Lamb ME, Hwang CP, Broberg A. Swedish child-care research. In: Melhuish EC, Moss P, eds. *Day care for young children: International perspectives*. London: Routledge; 1991:102-120.
16. Burchinal MR, Roberts JE, Nabors LA, Bryant DM. Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development* 1996;67(2);606-620.

17. Cryer D. Defining and assessing early childhood program quality. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 1999;563;39-55.
18. Helburn SW, Culkin ML, Morris JM, Clifford RM. The cost, quality, and outcomes study theoretical structure. In: Helburn SW, ed. *Cost, quality and child outcomes in child care centers. Technical Report*. Denver, Col.: Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy, University of Colorado at Denver; 1995:5-10.
19. Howes C, Phillips DA, Whitebrook M. Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Annual Progress in Child Psychiatry & Child Development*. 1993;563-580.
20. Lamb ME. Nonparental child care: Contexts, quality, correlates, and consequences. In: Sigel IE, Renninger KA, eds. *Child psychology in practice*. New York: John Wiley & Sons; 1998:73-144. Damon W, Ed.-in-chief. *Handbook of child psychology*; vol. 4, 5th ed.
21. Howes C, Smith EW, Galinsky E. *The Florida Child Care Quality Improvement Study: Interim report*. New York, NY: Families and Work Institute; 1995.
22. Whitebook M, Howes C, Phillips DA. *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Final report*, National Child Care Staffing Study. Berkeley, CA: Child Care Employee Project; 1989.
23. Ochiltree G. *Effects of Child care on young children: Forty years of research* Melbourne: Australian Institute of Family Studies; 1994.
24. Kagan SL, Neuman MJ. The relationship between staff education and training and quality in child care programs. *Child Care Information Exchange* 1996;107;65-70.
25. Smith AB. *The quality of childcare centres for infants in New Zealand*. State-of-the-Art. Monograph No 4. Wellington, New Zealand: New Zealand Association for Educational Research; 1996.
26. Kontos S, Wilcox-Herzog A. Teachers' interactions with children: Why are they so important? Research in review. *Young Children* 1997;52(2);4-12.
27. Howes C, Galinsky E, Kontos S. Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development* 1998;7(1);25-36.
28. Schweinhart LJ, Weikart DP. The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly* 1997;12(2);117-143.
29. Sylva, K. The quest for quality in curriculum. In: Schweinhart LJ & Weikart DP, eds. *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Number 12. Ypsilanti, Mich: High/Scope Educational Research Foundation; 1997:89-94.

Conclusão escolar e sucesso acadêmico: o impacto da competência sociomocional precoce

Shelley Hymel, PhD., Laurie Ford, PhD

University of British Columbia, Canadá

Novembro 2011

Introdução

A imensa maioria dos jovens canadenses (entre 18 e 20 anos de idade) conclui o ensino médio (75,8%) e outros 12,8% prosseguem rumo à educação superior.¹ No entanto, 11,4% desse contingente deixam a escola prematuramente, sendo que a taxa de evasão dos homens supera a das mulheres – 14,7% *versus* 9,2%. Embora as taxas de evasão tenham declinado ao longo da última década – de 18% em 1991 (*School Leavers Survey* – Pesquisa sobre Evasão Escolar) para 11,4%, em 1999 –, os índices atuais registram mais de 137 mil jovens que não concluíram a educação básica. A evasão escolar prematura representa uma perda tanto para o indivíduo como para a comunidade, tanto em termos de redução do potencial como contribuintes para a sociedade assim como em termos de custos de desemprego, previdência social e outros serviços sociais.^{2,3} Em termos econômicos, Cohen (1998)⁴ determinou que um único abandono no ensino médio pode custar de US\$243 mil a US\$388 mil.

Do que se trata e problemas

O que diferencia aqueles que concluem um ciclo escolar daqueles que abandonam a escola? Pesquisas sugerem que os caminhos em direção ao sucesso acadêmico e à conclusão escolar têm início no nascimento e podem ser atribuídos a muitos fatores diferentes, tanto biológicos como ambientais.^{5,6} No entanto, pesquisas sobre conclusão escolar vêm enfocando basicamente o período escolar e os fatores de risco associados ao abandono precoce e ao fracasso acadêmico, com ênfase particular nas habilidades acadêmicas do estudante e nas características da família. Por exemplo, sabemos que estudantes que abandonam a escola normalmente são menos competentes em termos intelectuais, têm notas e escores mais baixos de desempenho escolar e têm maior probabilidade de “ficar para trás”.^{1,7} Como tendência, indivíduos que abandonam a escola pertencem a famílias uniparentais e de baixa renda:^{1,8} seus pais normalmente têm pouco envolvimento com os filhos e são menos exigentes, oferecem menos apoio educacional⁹⁻¹³ e são

pouco propensos a atuar como modelo de desempenho educacional.^{1,8} No entanto, habilidade acadêmica e apoio familiar constituem apenas parte do contexto. Embora as taxas de evasão sejam mais altas em meio a famílias uniparentais e de baixa renda, a maioria daqueles que abandonam a escola é proveniente de famílias biparentais de renda média.^{1,8,14} Do mesmo modo, ainda que a insatisfação com a escola seja o principal motivo de evasão,^{15,16} a dificuldade com trabalhos escolares é mencionada por menos de um terço daqueles que abandonam os estudos.¹⁴ Por outro lado, estudantes citam como os principais motivos de evasão dificuldades nos relacionamentos com professores e colegas, sentimentos de insegurança e de não pertencimento à escola, e o fato de amigos já terem abandonado os estudos. Assim sendo, além das dificuldades acadêmicas e do limitado apoio familiar, estudantes que abandonam seus estudos não conseguem desenvolver um sentimento de conexão com o ambiente escolar, o que coloca fatores socioemocionais como considerações igualmente importantes na compreensão do insucesso acadêmico e da evasão escolar.^{17,18}

Pesquisas: contexto e resultados recentes

Um conjunto crescente de pesquisas constatou que a competência socioemocional é fundamental para o desempenho acadêmico e para o sucesso na vida¹⁹⁻²³ e que relações de cuidados e apoio dentro da comunidade escolar são essenciais para favorecer a aprendizagem.²⁴⁻²⁷ Em uma revisão recente de políticas sociais, Raver²² mostra que crianças com dificuldades sociais – por exemplo, convivência com seus colegas – e/ou emocionais – por exemplo, controle de emoções negativas – demonstram ajuste e desempenho escolares mais insatisfatórios. De fato, o comportamento interpessoal da criança no início da vida é um preditor tão bom ou melhor do desempenho acadêmico do que fatores intelectuais,²⁸ mesmo após considerar os efeitos potencialmente interferentes de comportamento acadêmico e de QI.^{29,30} Essas associações são evidentes desde o início: o comportamento social da criança – por exemplo, agressividade – assim como baixo status socioeconômico e dificuldades acadêmicas iniciais estão associados com menor probabilidade de conclusão escolar.^{5,11,13} Além disso, estudos longitudinais realizados recentemente³¹ sugerem que essas associações podem ser causais, sendo que o desempenho durante os primeiros anos na escola está baseado no desenvolvimento inicial de habilidades sociais e emocionais.

O relacionamento positivo entre colegas pode ser um fator preditivo que apoia as buscas acadêmicas da criança, e estudos mostram que colegas podem servir como agentes eficazes de socialização para o envolvimento e a motivação na escola.³¹⁻³⁵ Já na educação infantil e ao longo do período escolar, ter um amigo e ser apreciado são condições associadas a melhor desempenho acadêmico, atitudes mais positivas em relação à escola e taxas de evasão mais baixas.^{36,37,31} Em

comparação, ser rejeitado ou não ter amigos na escola, assim como ter atitudes agressivas, coloca a criança em risco de baixo desempenho acadêmico, repetência, absenteísmo e indolência, tanto simultaneamente como nos anos subseqüentes.^{7,36,38} No entanto, o impacto de dificuldades precoces de relacionamento com colegas é multifacetado, sendo que o ajustamento escolar insatisfatório está associado à vitimização^{39,41} e ao comportamento agressivo/antissocial de colegas.⁴²⁻⁴⁴ É preciso observar que, aparentemente, esse processo é gradual. Por exemplo, impopularidade e rejeição ao longo do ensino fundamental são preditores de evasão escolar subsequente: crianças rejeitadas são marginalizadas e ficam isoladas, desconectando-se gradualmente do ambiente escolar.⁷ Devido à sua incapacidade de integrar-se a colegas mais aplicados, não surpreende que indivíduos que abandonam a escola precocemente tenham menor envolvimento com atividades extra-curriculares¹ e sejam mais propensos a ligar-se a outros colegas marginalizados que dão pouco valor ao sucesso educacional.^{8,10,45}

O relacionamento com adultos é igualmente importante. Mesmo após o controle da capacidade cognitiva, o desempenho escolar posterior está associado às influências iniciais de professores e pais.⁴⁶ Relacionamentos positivos com professores estão associados a melhor desempenho acadêmico^{29,30} e a atitudes mais positivas em relação à escola,⁴⁷ desde a educação infantil.³⁶ Segundo Raver²², crianças com dificuldades sociais e emocionais podem ser “difíceis de ensinar” e relacionamentos problemáticos com professores de educação infantil podem ser fortes preditores de dificuldades acadêmicas e de problemas de ajustamento escolar, tanto nessa etapa⁴⁸ como ao longo do ensino fundamental.⁴⁹ Assim sendo, o fracasso em estabelecer relacionamentos positivos desde o início pode originar um ciclo descendente de (des)engajamento escolar. De fato, entre indivíduos que abandonam a escola, a proporção daqueles que relataram ter bom relacionamento com os professores é menor em comparação com aqueles que concluem o ciclo escolar (60% e 88,6%, respectivamente).¹

Conclusões

São limitadas as pesquisas sobre os fundamentos socioemocionais do desempenho acadêmico e conclusão escolar. A maioria dos estudos envolve crianças em idade escolar e poucos focalizam os anos iniciais de escolarização.³⁶ Além disso, as associações entre desempenho escolar e dificuldades socioemocionais podem ser recíprocas:²² os problemas iniciais de aprendizagem contribuem para o comportamento social negativo e vice-versa. Acredita-se que a transição das crianças para a escolarização em período integral e sua progressão ao longo dos primeiros anos na escola (da educação infantil até o segundo ano) constituem períodos críticos para o

desenvolvimento acadêmico e social⁴⁶ que, por sua vez, contribui para o sucesso escolar. No entanto, devido à conexão entre competência socioemocional e acadêmica, é importante compreender os precursores do comportamento socioemocional inicial *antes* que a criança ingresse na escola, durante o período que vai do nascimento aos 5 anos de idade. Acredita-se que a competência socioemocional tenha suas raízes na capacidade inicial da criança em relação a temperamento e linguagem, assim como em seus primeiros relacionamentos com cuidadores, que constituem o fundamento para relacionamentos interpessoais subseqüentes.⁵⁰ Portanto, para compreender plenamente os fatores que contribuem para o sucesso escolar, é imperativo ampliar o foco e considerar o problema sob uma perspectiva ecológica e de desenvolvimento, levando em conta fatores biológicos, acadêmicos, familiares e socioemocionais e suas interações. Até o momento, poucos estudos analisaram os marcadores socioemocionais iniciais em relação a resultados acadêmicos, embora estudos longitudinais – como o *National Longitudinal Study of Children and Youth*⁵¹ (Estudo Longitudinal Nacional de Crianças e Jovens) – sejam muito promissores nesse sentido.

Implicações

A partir de estudos já existentes, sabemos que há um número significativo de crianças com dificuldades socioemocionais que interferem em seus relacionamentos com adultos e colegas, afetando o envolvimento, o desempenho e o seu potencial para se tornarem adultos competentes e cidadãos produtivos.⁵² De cada cinco jovens, um apresenta problemas suficientemente graves para justificar atendimento em serviços de saúde mental.⁵³⁻⁵⁵ À luz dessas constatações, lidar com problemas sociais e emocionais nas escolas faz parte de um mandato educacional mais amplo: preparar estudantes para funcionar com eficácia em um mundo socialmente complexo. O Ministério da Educação de British Columbia deu um passo exemplar a esse respeito, tornando a *responsabilidade social* uma das quatro “habilidades fundamentais”, tão importante quanto leitura, escrita e operações com números. São necessários programas de intervenção precoce, baseados em evidências, que aprimorem o desenvolvimento socioemocional,²² acompanhados de esforços para avaliar a eficácia de programas novos e promissores – por exemplo, o programa *Roots of Empathy* (Raízes da Empatia), de Mary Gordon. É essencial também o provimento de capacitação adequada em desenvolvimento socioemocional para professores. Há muito é reconhecida a importância de intervenções precoces – por exemplo, *Perry Preschool Project* (Educação Infantil Perry), *Head Start* –, mas tais esforços devem estar baseados em uma sólida compreensão dos precursores iniciais do comportamento social e emocional e das maneiras

complexas pelas quais as características da criança e da família interagem com o contexto social no qual a criança funciona, reconhecendo a importância do funcionamento socioemocional para facilitar a conclusão escolar e o sucesso acadêmico ao longo dos anos passados na escola.

Referências

1. Bowlby JW, McMullen K. *At a crossroads: First results from the 18 to 20-year-old cohort of the Youth in Transition Survey*. Ottawa, Ontario: Human Resources Development Canada and Statistics Canada; 2002. No. 81-591-XIE.
2. McCaul EJ, Donaldson GA, Coladarci T, Davis WE. Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research* 1992;85(4):198-207.
3. Tremblay RE. When children's social development fails. In: Keating DP, Hertzman C, eds. *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics*. New York, NY: Guilford Press; 1999:55-71.
4. Cohen MA. The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology* 1998;14(1):5-33.
5. Audas R, Willms JD. *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Ottawa, Ontario: Applied Research Branch. Strategic Policy. Human Resources Development Canada; 2001. No. W-01-1-10E.
6. Shonkoff JP, Phillips DA. *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
7. Hymel S, Comfort C, Schonert-Reichl K, McDougall P. Academic failure and school dropout: The influence of peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:313-345.
8. Gilbert S, Devereaux MS, eds. *Leaving School: Results from a national survey comparing school leavers and high school graduates 18 to 20 years of age*. Ottawa, Ontario: Human Resources and Labour Canada; 1993.
9. Christensen SL, Sheridan SM. *Schools and Families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press; 2001.
10. Ekstrom RB, Goertz ME, Pollack JM, Rock DA. Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record* 1986;87(3):356-373.
11. Ensminger ME, Slusarcick AL. Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education* 1992;65(2):95-113.

12. Howell FM, Frese W. Early transition into adult roles: Some antecedents and outcomes. *American Educational Research Journal* 1982;19(1):51-73.
13. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.
14. McMillen M, Kaufman P. *Dropout Rates in the United States: 1992*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education; 1993. No. NCES 93-464.
15. Goertz ME, Ekstrom RB, Rock D. Dropouts, high school: Issues of race and sex. In: Lerner RM, Petersen AC, Brooks-Gunn J, eds. *Encyclopedia of Adolescence*. Vol 1. New York, NY: Garland; 1991:250-253.
16. O'Sullivan RG. Validating a method to identify at-risk middle school students for participation in a dropout prevention program. *Journal of Early Adolescence* 1990;10(2):209-220.
17. Rumberger RW. High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research* 1987;57(2):101-122.
18. Hahn A. Reaching out to America's dropouts: What to do? *Phi Delta Kappan* 1987;69(4):256-263.
19. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books; 1995.
20. Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996.
21. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.
22. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report* 2002;16(3):3-18.
23. Wentzel KR, Asher SR. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development* 1995;66(3):754-763.
24. Battistich V, Solomon D, Watson M, Schaps E. Caring school communities. *Educational Psychologist* 1997;32(3):137-151.
25. Goodenow C. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence* 1993;13(1):21-43.
26. Noddings N. *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press; 1992.

27. Ryan RM, Powelson CL. Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education* 1991;60(1):49-66.
28. Horn WF, Packard T. Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 1985;77(5):597-607.
29. Wentzel KR. Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(2):357-364.
30. Wentzel KR. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:226-247.
31. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development* 1997;68(6):1181-1197.
32. Berndt TJ, Keefe K. Friends' influence on school adjustment. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:248-178.
33. Connell JP, Wellborn JG. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar MR, Sroufe LA, eds. *Self processes in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:43-77. The Minnesota Symposia on Child Psychology; vol. 23.
34. Kindermann TA, McCollam TL, Gibson EJr. Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:279-312.
35. Ryan AM. Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist* 2000;35(2):101-111.
36. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.
37. Berndt TJ, Keefe K. Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development* 1995;66(5):1312-1329.

38. McDougall P, Hymel S, Vaillancourt T, Mercer L. The consequences of childhood peer rejection. In: Leary MR, ed. *Interpersonal Rejection*. New York, NY: Oxford University Press; 2001:213-247.
39. Haynie DL, Nansel T, Eitel P, Crump AD, Saylor K, Yu K, Simons-Morton B. Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at risk youth. *Journal of Early Adolescence* 2001;21(1):29-49.
40. Hodges EVE, Perry DG. Victims of peer abuse: An overview. *Reclaiming Children & Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems* 1996;5(1):23-28.
41. Juvonen J, Nishina A, Graham S. Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(2):349-359.
42. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ. Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development* 1989;60(6):1437-1452.
43. Kupersmidt JB, Coie JD. Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development* 1990;61(5):1350-1362.
44. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 1999;70(6):1373-1400.
45. Rumberger RW. Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal* 1983;20(2):199-220.
46. Entwisle DR, Alexander KL, Olson LS. *Children, schools, and inequality*. Boulder, Colo: Westview Press; 1997.
47. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(4):571-581.
48. Birch SH, Ladd GW. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 1997;35(1):61-79.
49. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 2001;72(2): 625-638.
50. Rubin KH, Bukowski W, Parker JG. Peer interactions, relationships, and groups. In: Eisenberg N, ed. *Social emotional and personality development*. New York, NY: John Wiley & Sons; 1998:619-700. Damon W, ed. *Handbook of child psychology*; vol 3.

51. Willms JD, ed. *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton, Alberta: University of Alberta Press; 2002.
52. Greenberg MT, Domitrovich C, Bumbarger B. The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment* 2001;4:1-48.
53. Offer D, Schonert-Reichl KA. Debunking the myths of adolescence: Findings from recent research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1992;31(6):1003-1014.
54. Offord DR, Boyle MH, Racine YA. The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. In: Pepler DJ, Rubin KH, eds. *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:31-54.
55. Romano E, Tremblay RE, Vitaro F, Zoccolillo M, Pagani L. Prevalence of psychiatric diagnoses and the role of perceived impairment: Findings from an adolescent community sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2001;42(4):451-461.

Associações entre desenvolvimento na primeira infância e conclusão escolar. Comentários sobre Vitaro , Smith e Hymel e Ford

Michel Janosz, PhD

Université de Montréal, Canadá

Junho 2003

Introdução

Os três textos aqui analisados apresentam sínteses altamente convergentes e complementares. O texto de Shelly Hymel e Laurie Ford enfoca basicamente a demonstração de como habilidades socioafetivas de crianças em idade pré-escolar determinam a qualidade de sua experiência na escola. Embora os autores reconheçam, de maneira resumida, a importância de outros aspectos do desenvolvimento – biológicos, cognitivos, culturais, socioeconômicos e familiares, eles antecipam principalmente argumentos científicos que justificam a necessidade de maiores conhecimentos sobre os precursores do desenvolvimento socioafetivo na primeira infância.

Frank Vitaro enfatiza o impacto negativo que o comportamento (agressividade) e os problemas de autocontrole exercem sobre a experiência escolar da criança devido à estreita associação com problemas e dificuldades como distúrbios de linguagem e deficit de atenção. Menciona também a influência do ambiente familiar e socioeconômico da criança sob esse ponto de vista. A seguir, o autor oferece um breve panorama de intervenções pré-escolares que favorecem o melhor ajustamento da criança à escola. Lembra aos leitores que duração e intensidade são características importantes de intervenções eficazes. Vitaro apoia as afirmações de Hymel e Ford, destacando a importância de promover o desenvolvimento precoce de habilidades sociais e emocionais.

Anne Smith resume aquilo que conhecemos sobre o impacto e a eficácia de programas de educação infantil (Educação na Primeira Infância). A autora menciona também a importância da dosagem da intervenção – intensidade e duração – e segue especificando que nem todos os programas de educação infantil oferecem serviços com a mesma qualidade. Chama atenção para estudos que mostram que a qualidade desses ambientes educacionais está relacionada tanto a fatores estruturais – tamanho do grupo, quociente crianças/educador, habilidades do educador –

quanto a processos educacionais – qualidade do relacionamento educador-criança, atitudes relacionais, processos educacionais centrados na criança, etc.

Resultados de pesquisas recentes e conclusões

Não há dúvida de que a qualidade do desenvolvimento social e emocional desempenha um papel central na experiência escolar. A qualidade da aprendizagem está intimamente associada à qualidade da integração social dos estudantes.^{1,2} O foco dos autores sobre a importância do desenvolvimento social e emocional na primeira infância certamente é justificado, tanto na teoria como na prática. No entanto, vale notar que estudos longitudinais realizados recentemente mostram que, embora os contratemplos ocorridos no início do processo de escolarização (fracasso, repetência) sejam poderosos preditores de evasão escolar na adolescência, o mesmo se aplica a fatores familiares e socioeconômicos.³⁻⁵ Portanto, ainda não há motivos para reivindicar a primazia de fatores socioafetivos de risco sobre outros fatores sociais, pelo menos durante o período pré-escolar.

Além disso, um ponto de vista claramente ausente nas sínteses propostas é aquele que considera a escola como um ambiente educacional em si mesmo. Riscos socioafetivos e comportamentais no início da vida geram dificuldades escolares no contexto de interação com um ambiente educacional cuja própria composição, organização de tempo-espço, práticas educacionais e outros fatores têm impacto sobre a manifestação do desempenho escolar.⁶⁻⁸

Ademais, afirmar que a ausência de habilidades sociais e emocionais durante os anos pré-escolares aumenta o risco de experiências negativas na escola não significa, necessariamente, que o argumento oposto seja válido. Nem todos os estudantes que vivenciam problemas na escola apresentam fatores de risco socioafetivo na primeira infância. Inúmeros pesquisadores abordaram a heterogeneidade psicossocial e de escolarização de adolescentes que abandonam a escola.⁹⁻¹¹ Embora determinados tipos de indivíduos que abandonam a escola possivelmente manifestem dificuldades desde o momento em que ingressam na educação infantil, aparentemente este não é o caso para muitos deles. Sem dúvida, uma abordagem centrada na identificação de diversos caminhos de desenvolvimento contribuiria para aprofundar as associações entre o desenvolvimento social e emocional no período pré-escolar e o subsequente ajustamento à escola.¹² Em nossa opinião, é útil também aprofundar a questão da diferença de gênero. Meninos têm maior probabilidade de apresentar problemas na escola: são mais propensos à repetência, evasão, etc.¹³ Apesar de uma infinidade de hipóteses explicativas que variam do

determinismo biológico a análises feministas, é preciso reconhecer que há pouco conhecimento empírico sobre o tema. É necessária melhor documentação sobre o impacto diferencial que as habilidades sociais e emocionais adquiridas na primeira infância exercem sobre a experiência escolar de meninos e meninas.

Implicações para políticas e serviços

É importante recordar e reforçar diversas recomendações dos autores:

1. É extremamente importante melhorar o acesso do público a programas de educação infantil de boa *qualidade*, ou seja, programas cujo conteúdo e cuja aplicação têm como modelo as características de outros já aplicados e avaliados. No entanto, não é suficiente apenas fornecer mais recursos financeiros e materiais: é essencial também melhorar a qualidade da capacitação do educador em relação a conhecimentos e *know-how* específicos. A formação de nível universitário é a que melhor se adapta à complexidade de operações necessárias para a criação de programas de educação especializados.
2. Os serviços devem ser adequados às características culturais e socioeconômicas das comunidades, principalmente em áreas menos privilegiadas, que são também as áreas com maior probabilidade de obter benefícios das intervenções no período pré-escolar.¹⁴ Para vencer esse desafio, é essencial uma abordagem abrangente, que incorpore serviços sociais e de saúde, com coordenação e cooperação entre diversos parceiros na comunidade.^{15,16}
3. No entanto, seria um erro focar apenas intervenções pré-escolares. Os governos devem implementar estratégias de ação contínuas, adequadas para as diversas etapas de desenvolvimento e os diversos contextos de socialização da criança. Embora seja benéfica e ainda que sua relação custo/benefício justifique o nível de prioridade que recebe, a intervenção precoce não é uma panacéia.¹⁴ Os efeitos adversos de muitos determinantes de problemas sociais e emocionais – tais como família, pobreza, vizinhança, colegas, eventos estressantes, etc. – permanecerão, a despeito de intervenções precoces. São tão altos os riscos a que algumas crianças e famílias estão expostas que será necessário garantir-lhes apoio ao longo de vários anos ou em diferentes etapas do desenvolvimento social. Por esse motivo, acreditamos ser extremamente importante considerar a continuidade do provimento de serviços da educação infantil às demais etapas escolares (ensino fundamental e ensino médio).
4. Integrar um mandato de socialização à missão dos ministérios de educação – como em Quebec e British Columbia – certamente é um passo na direção certa. As escolas devem implementar as práticas educacionais mais eficazes, não apenas para desenvolver

aprendizagem e habilidades escolares, mas também para desenvolver habilidades de gestão social e comportamental.^{8,17} Infelizmente, a formação universitária parece não cobrir esse aspecto. Mais uma vez, acreditamos que as universidades devem melhorar ou ajustar seus programas de capacitação, de modo que futuros professores e diretores estejam mais bem-preparados para cumprir seu mandato de socialização.

5. Entretanto, é impossível que as escolas assumam sozinhas a responsabilidade pelo provimento de serviços de prevenção, apoio ou solução quanto ao ajustamento social: é preciso que possam contar com recursos, apoio e experiência de diversos parceiros em sua comunidade.¹⁵ Aparentemente, determinados modelos organizacionais facilitam a integração e a coordenação de serviços, principalmente em áreas menos privilegiadas (por exemplo, *Full Service Schools*; ver também referências 18, 19 e 20). Isto posto, cabe aos diferentes níveis de governo promover e apoiar a participação ativa de escolas e de diversos parceiros da comunidade nessas parcerias intersetoriais.

Referências

1. Finn JD. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 1989;59(2):117-142.
2. Wehlage GG, Rutter RA, Smith GA, Lesko N, Fernandez RR. *Reducing the risk: schools as communities of support*. New York, NY: Falmer Press; 1989.
3. Alexander KL, Entwisle DR, Kabbani NS. The dropout process in life course perspective : Early risk factors at home and school. *Teachers College Record* 2001;103(5):760-822.
4. Garnier HE, Stein JA, Jacobs JK. The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal* 1997;34(2):395-419.
5. Jimerson SR, Egeland B, Sroufe LA, Carlson B. A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology* 2000;38(6):525-549.
6. Baker JA, Derrer RD, Davis SM, Dinklage-Travis HE, Linder DS, Nicholson MD. The flip side of the coin: Understanding the school's contribution to dropout completion. *School Psychology Quarterly* 2001;16(4):406-426.
7. Janosz M, Georges P, Parent S. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation* 1998;27(2):285-306.
8. Teddlie C, Reynolds D, eds. *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press; 2000.

9. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ. Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development* 1989;60(6):1437-1452.
10. Kronick RF, Hargis CH. *Dropouts: who drops out and why - and the recommended action*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas; 1990.
11. Janosz M, Le Blanc Marc, Boulerice B, Tremblay RE. Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(1):171-190.
12. Cairns RB, Bergman LR, Kagan J, eds. *Methods and models for studying the individual: Essays in honor of Marian Radke-Yarrow*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1998.
13. Conseil Supérieur de l'Éducation. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Ste-Foy, Québec: Le Conseil;1999.
14. Brooks-Gunn J. Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report* 2003;17(1):3-14.
15. Arnold DH, Ortiz C, Curry JC, Stowe RM, Goldstein NE, Fisher PH, Zeljo A, Yershova K. Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology* 1999;27(5):589-598.
16. Burt MR, Resnick G, Novick ER. *Building supportive communities for at-risk adolescents: It takes more than services*. 1st ed. Washington, DC: American Psychological Association; 1998.
17. Gottfredson DC. *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press; 2001.
18. Dryfoos JG. *Full-service schools: a revolution in health and social services for children, youth, and families*. 1st ed. San Francisco, Calif: Jossey-Bass; 1994.
19. Kronick RF. *Human services and the full service school: the need for collaboration*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas; 2000.
20. Zigler EF, Finn-Stevenson M, Stern BM. Supporting children and families in the schools: the school of the 21st century. *American Journal of Orthopsychiatry* 1997;67(3):396-407.

Conclusão escolar e desempenho escolar como resultados do desenvolvimento na primeira infância. Comentários sobre Vitaro e Hymel e Ford

Russell W. Rumberger, PhD

University of California, Santa Bárbara, EUA

Fevereiro 2004

Introdução

À medida que as economias dos países desenvolvidos tornam-se mais dependentes de uma força de trabalho instruída, estudantes que não concluem o ensino médio enfrentarão dificuldades cada vez maiores para garantir um emprego significativo que resulte em bem-estar social. Portanto, é mais importante do que nunca compreender e lidar com os fatores que contribuem para a saída prematura da escola.

Pesquisas sobre evasão escolar têm analisado um grande número de fatores que predizem as causas que levam alguns estudantes a não concluir o ensino médio. Esses fatores são classificados em duas perspectivas diferentes: a primeira é a perspectiva individual, que focaliza fatores individuais – tais como características demográficas, experiências, atitudes e comportamentos – associados com a evasão escolar; a segunda baseia-se em uma perspectiva institucional, que focaliza fatores contextuais encontrados na família dos estudantes, nas escolas, nas comunidades e em seus grupos de colegas. As duas perspectivas são úteis e realmente necessárias para a compreensão deste fenômeno complexo.¹ Adicionalmente, as pesquisas têm analisado tanto os fatores proximais da evasão – normalmente aqueles associados com os anos do ensino médio, quando a maioria dos estudantes deixa a escola – quanto os fatores distais associados às experiências e à formação dos estudantes antes do ingresso no ensino médio, mas que talvez contribuam direta ou indiretamente para sua saída prematura desse nível educacional.

Pesquisas e conclusões

Os dois artigos de Hymel/Ford e de Vitaro enfocam uma área importante e pouco analisada da pesquisa sobre evasão escolar: a identificação de experiências na primeira infância que possam contribuir para posterior sucesso ou fracasso no ensino médio. Após breve revisão das pesquisas

sobre os fatores proximais associados com a evasão escolar, principalmente as habilidades acadêmicas e as características familiares, esses autores focalizam um fator específico, que defendem como essencial para o sucesso acadêmico: a competência socioemocional. Analisam inúmeros estudos que sugerem que crianças com habilidades sociais e controle emocional insuficientes apresentam maior dificuldade em conviver com seus colegas e com adultos e vivenciam insucesso acadêmico precoce, o que leva a problemas acadêmicos e sociais posteriores e, por fim, à saída prematura da escola. No entanto, como destacam acertadamente, a relação entre competência socioemocional e competência acadêmica pode ser recíproca, o que sugere a necessidade de estudos longitudinais mais abrangentes. Vitaro focaliza também o comportamento social como um importante precursor do fracasso escolar inicial e posterior, mas relaciona esses comportamentos problemáticos com famílias menos favorecidas e com algumas comunidades culturais. A seguir, o autor revê inúmeros programas pré-escolares que foram avaliados de maneira rigorosa e que se mostraram eficazes no aprimoramento do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças e na redução das taxas de evasão no ensino médio.

Esses dois artigos apoiam a ideia de que atitudes, comportamentos e experiências de crianças pequenas podem contribuir para o sucesso ou para o fracasso escolar no longo prazo. Apoiam também a ideia de que a não conclusão do ensino médio não se deve simplesmente a dificuldades acadêmicas, tais como baixos escores ou notas em testes, mas podem estar diretamente relacionados a problemas sociais e comportamentais na escola. Essas duas ideias são apoiadas não só pela literatura mencionada nos dois artigos, mas também por outras obras teóricas e empíricas não citadas. Por exemplo, Rumberger¹ analisa diversas teorias sobre evasão escolar que sugerem que o abandono escolar é um fenômeno a ele relacionado, a mobilidade do estudante, são formas de romper compromissos com a dimensão acadêmica (por exemplo, fazer lição de casa) e com a dimensão social (por exemplo, conviver com outros) que se refletem nos aspectos formais e informais da escolarização: respectivamente, atividades escolares e relacionamentos com colegas e adultos. Além dos estudos mencionados nesses dois artigos, muitos outros estudos de longo prazo realizados com grupos de estudantes analisaram os preditores da evasão desde o primeiro ano do ensino fundamental.²⁻⁷ Esses estudos constataram que o desempenho acadêmico e o envolvimento com a escola – por exemplo, frequência e comportamento inadequado – desde o ensino fundamental são preditores da subsequente evasão no ensino médio.

Outro indicador do desempenho escolar precoce vem recebendo atenção considerável, pelo menos nos Estados Unidos: a repetência escolar. Historicamente, é grande o número de estudantes repetentes a cada ano letivo. Dados sobre este país sugerem que aproximadamente 20% dos estudantes que estavam no oitavo ano em 1998 haviam repetido pelo menos um ano desde o ingresso no ensino fundamental.⁸ Uma vez que vem aumentando o número de estados que eliminam o sistema de promoção automática e instituem exames finais no ensino médio, essa porcentagem certamente aumentará. No Texas, que já instituiu as duas políticas, um em cada seis estudantes do nono ano ficou retido no período de 1996-97 (ver Apêndice A9). Embora alguns estudos recentes tenham sugerido que a repetência talvez tenha alguns efeitos positivos sobre o desempenho acadêmico,^{10,11} praticamente todos os estudos empíricos até o momento sugerem que a repetência, mesmo nos primeiros anos do ensino fundamental, aumenta significativamente a probabilidade de evasão.^{8,12-17} Por exemplo, Rumberger⁸ constatou que estudantes que repetiram entre o primeiro e o oitavo ano tinham uma probabilidade quatro vezes maior de abandonar os estudos entre o oitavo e o décimo ano do que estudantes que não haviam repetido nenhum ano, mesmo após o controle por *status* socioeconômico, desempenho escolar no oitavo ano e um conjunto de fatores escolares e de *background*.

Embora os dois artigos e a pesquisa relatados acima subestimem a importância de identificar e abordar atitudes e comportamentos individuais na primeira infância que podem contribuir para o fracasso no ensino médio, esta pesquisa não trabalha com o papel que as escolas desempenham na promoção ou na abordagem de tais atitudes e comportamentos. Modelos estatísticos recentes demonstraram que entre 20% e 50% da variabilidade no desempenho educacional e em outros resultados entre estudantes podem ser atribuídos às escolas freqüentadas pelos estudantes.¹⁸ Estudos têm mostrado que as características das escolas e as características dos indivíduos predizem a evasão escolar.^{8,19,20} Por exemplo, pesquisas demonstraram que as taxas de evasão são influenciadas por diversos tipos de características das escolas, tais como a composição da turma, recursos escolares, estrutura da escola e processos e práticas escolares (ver resenha em Rumberger¹).

Implicações para políticas e perspectivas de serviços

Os dois artigos sugerem que há pesquisas em número suficiente para apoiar a expansão de programas de educação infantil e para a primeira infância para ajudar na identificação dos precursores iniciais do insucesso escolar e da evasão no ensino médio. Os dois artigos destacam também a necessidade de programas que abordem as necessidades sociais, emocionais e cognitivas da criança. Ao mesmo tempo, advertem que as relações complexas entre essas

necessidades demandam mais pesquisas, principalmente em meio a crianças de diferentes classes sociais e origens culturais. Os artigos enfatizam ainda a necessidade de avaliar meticulosamente esses programas para comprovar sua eficácia.

Todas essas recomendações são razoáveis. Avaliações rigorosas têm demonstrado que os programas atuais de educação infantil podem produzir benefícios de longo prazo na redução das taxas de evasão do ensino médio por meio da redução direta ou indireta dos precursores iniciais da evasão, tais como o encaminhamento para educação especial.²¹ Além disso, esses programas normalmente abordam todas as necessidades da criança – cognitivas, sociais e emocionais.

Além dos programas de educação infantil, serão necessárias outras intervenções para prevenir dificuldades iniciais que levem ao fracasso e ao abandono no ensino médio. Essas intervenções incluem programas de capacitação parental, programas para atendimento da criança após o horário de aulas, programas de férias e programas desenvolvidos na própria escola. Esses programas têm o potencial de minimizar as dificuldades, sejam elas relativas às necessidades acadêmicas, sociais ou emocionais da criança. No entanto, embora haja muitos programas em cada uma dessas áreas, a maioria deles ainda não foi avaliada de maneira criteriosa.²²⁻²⁴ É importante que essas avaliações sejam realizadas antes que governos e provedores locais invistam recursos financeiros em programas de intervenção precoce.

Ao mesmo tempo, formuladores de políticas devem examinar as políticas e as práticas escolares existentes para avaliar em que medida elas podem estar contribuindo para as dificuldades iniciais na escola que, em última instância, poderão levar ao abandono no ensino médio. Políticas de retenção constituem apenas um exemplo. Um problema mais fundamental, pelo menos nos Estados Unidos, é garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades para aprender e ter sucesso na escola, fornecendo um ambiente de aprendizagem seguro, livros didáticos e materiais de aprendizagem adequados e professores plenamente qualificados.²⁵

Apenas por meio de esforços abrangentes, enfocando estudantes, famílias, escolas e comunidades, será possível solucionar o problema da evasão no ensino médio.

Referências

1. Rumberger RW. Why Students Drop Out of School and What Can be Done. Paper presented at: Dropouts in American: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?; January 16, 2001; Harvard University.
2. Barrington BL, Hendricks B. Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research* 1989;82(6):309-319.

3. Morris JD, Ehren BJ, Lenz BK. Building a model to predict which fourth through eighth graders will drop out of high school. *Journal of Experimental Education* 1991;59(3):286-293.
4. Roderick M. *The Path to Dropping Out*. Westport, Conn: Auburn House; 1993.
5. Alexander KK, Entwisle DR, Horsey C. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 1997;70(2):87-107.
6. Garnier HE, Stein JA, Jacobs JK. The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal* 1997;34(2):395-419.
7. Jimerson S, Egeland B, Sroufe LA, Carlson B. A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology* 2000;38(6):525-549.
8. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.
9. Texas Education Agency. *1996-97 Report on Grade Level Retention*. Austin, Tex: Texas Education Agency;1998.
10. Alexander KL, Entwisle DR, Dauber SL. *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in early grades*. New York, NY: Cambridge University Press; 1994.
11. Roderick M, Bryk AS, Jacob BA, Easton JQ, Allensworth E. *Ending Social Promotion: Results from the First Two Years*. Chicago, Ill: Consortium on Chicago School Research; 1999.
12. Grisson JB, Shepard LA. Repeating and dropping out of school. In: Sheppard LA, Smith ML, eds. *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. New York, NY: Falmer Press; 1989:34-63.
13. Kaufman P, Bradby D. *Characteristics of At-Risk Students in the NELS:88*. Washington, DC: US Government Printing Office; 1992.
14. Roderick M. Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. *American Educational Research Journal* 1994;31(4):729-759.
15. Rumberger RW, Larson KA. Student mobility and the increased risk of high school drop out. *American Journal of Education* 1998;107(1):1-35.
16. Jimerson SR. On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology* 1999;37(3):243-272.
17. Jimerson S, Anderson GE, Whipple AD. Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools* 2002;39(4):441-457.
18. Raudenbush SW, Bryk AS. *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2002.
19. Bryk AS, Thum YM. The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal* 1989;26(3):353-383.
20. Rumberger RW, Thomas SL. The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education* 2000;73(1):39-67.
21. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.
22. Slavin RE, Karweitt NL, Wasik BA, eds. *Preventing early school failure: Research, policy, and practice*. Boston, Mass: Allyn & Bacon; 1994.
23. Cooper H, Charlton K, Valentine JC, Muhlenbruck L. Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2000;65(1):1-118.

24. Mattingly DJ, Prislín R, McKenzie TL, Rodríguez JL, Kayzar B. Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research* 2002;72(4):549-576.
25. Card D, Krueger AB. School resources and student outcomes. *Annals of the American Academy of Political & Social Science* 1998;559:39-53.

Educação infantil e conclusão escolar

Suh-Ruu Ou, PhD., Arthur J. Reynolds, PhD

Waisman Center, University of Wisconsin-Madison, EUA

Fevereiro 2004

Introdução

Nos Estados Unidos, os programas de educação infantil^a foram implementados há mais de quatro décadas. O objetivo desses programas é aprimorar a prontidão escolar de crianças em condições de risco, devido basicamente a desvantagens econômicas, para que possam iniciar a escolarização formal em pé de igualdade com seus colegas. Desde a década de 1960, resultados de pesquisa têm indicado que os programas de educação infantil podem aprimorar as habilidades cognitivas, sociais e de alfabetização da criança necessárias para o sucesso escolar, além de promoverem o desempenho escolar no ensino fundamental, reduzirem a necessidade de aulas especiais e a repetência, reduzirem a delinquência e elevarem os níveis educacionais.¹⁻⁶ Entre esses resultados, os níveis educacionais são particularmente importantes, devido à sua associação com autossuficiência econômica e com comportamentos positivos em relação à saúde. Esta revisão bibliográfica concentra-se na conexão entre participação em programas de educação infantil e medidas de conclusão escolar segundo a literatura publicada.

Do que se trata

Para esta revisão bibliográfica, os programas de educação infantil são definidos, de maneira geral, como o provimento de serviços educacionais e sociais a crianças de 3 ou 4 anos de idade, muitas das quais em situação de risco de apresentar resultados insatisfatórios, uma vez que são provenientes de famílias de baixa renda ou apresentam deficiências de desenvolvimento. Considerando o momento de intervenção e a amplitude dos serviços, esses programas são preventivos. Programas que têm início com o nascimento da criança estão incluídos quando os serviços são oferecidos também a crianças de 3 e 4 anos de idade. Programas de pré-escola e aqueles que atendem crianças desde o nascimento até os 3 anos de idade não estão incluídos (ver revisão destes últimos em Behrman⁷).

Foi constatado que programas de educação infantil estão associados a escores mais elevados de QI, melhores níveis de desempenho escolar, taxas mais baixas de repetência e de

encaminhamento para programas educação especial e taxas mais baixas de delinquência.^{5,8-13} Esses resultados são preditores reconhecidos de conclusão escolar.¹⁴⁻¹⁶ Por meio dos efeitos sobre esses e outros preditores, os programas de educação infantil podem influenciar a conclusão escolar.

Conclusões da revisão bibliográfica

Os resultados de diversos programas-modelo traduzem os efeitos positivos da participação em programas de educação infantil sobre a conclusão escolar e o número de anos no sistema educacional.^{3,17-20} Participantes do *High/Scope Perry Preschool Program* apresentaram taxas mais altas de graduação no ensino médio – 67% *versus* 49%, aos 19 anos de idade; 71% *versus* 54%, aos 27 anos de idade. Foi constatado que a participação no projeto *Abecedarian* está associada a taxas mais altas de matrícula no ensino superior – 36% *versus* 14% – e a um número maior de anos no sistema educacional aos 21 anos de idade. Resultados semelhantes foram constatados em um programa de larga escala, o *Chicago Child-Parent Center* (Centro Criança-Pais, de Chicago, CPC).^{13,21,22} Os participantes do programa de educação infantil do CPC apresentam taxas mais altas de conclusão escolar – 49,7% *versus* 38,5%, aos 20 anos de idade; 65,8% *versus* 54,2%, aos 22 anos de idade – e frequentam o sistema escolar por um número maior de anos. No entanto, o programa *Head Start*, o maior programa de educação infantil dos Estados Unidos, apresenta resultados diversificados.⁴ Alguns estudos, como Garces, Thomas e Currie²³, constataram efeitos sobre conclusão escolar – 64,6% *versus* 58,6% – e sobre matrícula no ensino superior – 25,1% *versus* 17,6%, aos 23 anos de idade. Oden et al.⁴ constataram efeitos sobre a conclusão do ensino médio – 95,1% *versus* 81,1% – em meio a mulheres, na Flórida. No entanto, outros estudos não constataram efeitos no longo prazo.²⁴⁻²⁶ A Tabela 1 apresenta um resumo desses resultados.

Em suma, os efeitos dos programas de educação infantil sobre a conclusão escolar foram analisados em apenas oito estudos publicados: *High/Scope Perry Preschool Program*; *Abecedarian Project*; *Curriculum Comparison Study*; *Consortium for Longitudinal Studies* (que incluem *Perry Preschool*, *Early Training Project*, projeto Philadelphia e projeto de Karnes, Shwedel e Williams); *Chicago Child-Parent Center Program*; e três estudos do *Head Start* em localidades diferentes.

Problemas e contexto de pesquisa

Embora muitos estudos tenham mostrado a associação entre programas de educação infantil e o desempenho escolar, poucos deles analisaram a conclusão escolar como resultado em função da disponibilidade de dados longitudinais. Além disso, a maioria dos estudos analisou programas-

modelo e, portanto, o tamanho das amostras era pequeno, geralmente inferior a 150. Além da necessidade de mais evidências para apoiar a associação entre programas de educação infantil e conclusão escolar, os pesquisadores também têm reconhecido a importância de compreender os mecanismos de efeito de longo prazo desses programas.^{8,27,28} Ou seja, de que forma programas de educação infantil levam a resultados positivos ao longo do tempo? Recentemente, foram realizados estudos para analisar os mecanismos da conexão entre participação em programas de educação infantil e conclusão escolar. Duas questões importantes justificam maior atenção. Em primeiro lugar, é necessário um número maior de estudos de programas de larga escala. Além disso, é essencial maior compreensão sobre como a participação na educação infantil pode levar a níveis mais altos de conclusão escolar para identificar os elementos mais importantes dos programas e as experiências escolares e familiares que são necessárias para que os efeitos sejam duradouros.

Questões-chave de pesquisa

Além dessas constatações quanto aos efeitos dos programas de educação infantil sobre o desempenho escolar, a associação entre esses programas e a conclusão escolar vem recebendo maior atenção, uma vez que, em última análise, a conclusão escolar está associada ao bem-estar econômico e social dos indivíduos e pode reduzir a necessidade de uma educação remediadora e de serviços de assistência social.^{29,30} A próxima seção trata das formas pelas quais programas de educação infantil estão associados à conclusão escolar.

Resultados de pesquisas recentes

A teoria que fundamenta programas de educação infantil vem sendo testada em alguns estudos.^{5,8,20,21,31-35} Foram propostas diversas hipóteses para explicar os efeitos desses programas no longo prazo. As duas hipóteses mais importantes analisadas em maior profundidade nesses estudos são a hipótese da vantagem cognitiva e a hipótese do apoio familiar.

De acordo com a hipótese da vantagem cognitiva, os efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento cognitivo no momento do ingresso na escola favorecem o desenvolvimento e o comprometimento acadêmico da criança, os quais facilitam o aprimoramento de resultados de desenvolvimento na adolescência e nas etapas seguintes. Sendo um fundamento lógico central dos programas de educação infantil, a hipótese da vantagem cognitiva recebe apoio consistente das pesquisas. Habilidades de linguagem e alfabetização, conhecimentos de conceitos quantitativos, comunicação oral, prontidão escolar e habilidades cognitivas gerais estão entre as

capacidades desenvolvidas que devem ser estimuladas a partir dessa perspectiva. Obviamente, motivação para o desempenho, atitudes e interesses também contribuem para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico.^{36,37}

A hipótese do apoio familiar indica que os efeitos das intervenções no longo prazo ocorrerão na medida em que a participação no programa aprimore o funcionamento familiar e as práticas parentais. Por exemplo, maior envolvimento dos pais pode fortalecer o apoio familiar à aprendizagem da criança, motivando aspirações mais altas para seu desempenho educacional e melhorando a qualidade das interações e das atividades que ocorrem (por exemplo, ler para e com as crianças e ir à biblioteca). A participação em programas de educação infantil pode também promover a estabilidade familiar e escolar por meio das interações entre pais e professores. Segundo Bronfenbrenner,³⁸ os efeitos da educação infantil no longo prazo têm maior probabilidade de ocorrer quando o ambiente familiar – o principal contexto de aprendizagem inicial da criança – é fortalecido. Programas de educação infantil têm duração limitada, mas as experiências familiares persistem.

As hipóteses de vantagem cognitiva e de apoio familiar sugerem que fortalecer as habilidades cognitivas, de alfabetização e de linguagem, assim como o envolvimento dos pais na vida de seus filhos, é um objetivo importante dos programas de educação infantil.

Atividades e currículos que apoiem esse objetivo podem contribuir para efeitos positivos de longo prazo sobre a conclusão escolar e outros resultados.

Três outras hipóteses também foram investigadas com o objetivo de explicar os efeitos da educação infantil no longo prazo. A contribuição da hipótese de apoio escolar foi demonstrada em diversos estudos.^{21,24,34,39} A hipótese de apoio escolar prevê que o programa aumentará a probabilidade de a criança frequentar escolas eficazes e reduzirá a probabilidade de mudança de escola – duas situações positivamente associadas aos níveis educacionais alcançados.⁴⁰ Duas outras hipóteses – de motivação e de ajustamento social – foram propostas para explicar os efeitos de programas de educação infantil no longo prazo. No entanto, poucos estudos avaliaram essas hipóteses e as constatações não são consistentes. São necessários estudos adicionais. A Figura 1 apresenta um modelo abrangente dessas hipóteses.

Conclusões e implicações

Em resumo, os programas de educação infantil estão incluídos em um contexto mais amplo de processos familiares, comunitários e escolares.⁴¹ Os efeitos de programas de educação infantil tenderão a ser mais duradouros se os ganhos da aprendizagem forem reforçados e apoiados pela família e pelas experiências escolares após o término da participação no programa.^{42,43}

As constatações desta revisão sugerem diversas implicações para políticas sociais. Programas de educação infantil para crianças em risco podem elevar os níveis de conclusão escolar. Os efeitos de longo prazo foram explicados, em parte, pelas hipóteses em relação aos efeitos da intervenção: vantagem cognitiva, apoio familiar e apoio escolar. Devem ser promovidos programas de educação infantil de alta qualidade. Pesquisas indicam que os efeitos duradouros de programas de educação infantil sobre os níveis educacionais alcançados podem beneficiar os participantes e a sociedade: os resultados incluem projeções mais positivas de ganhos e economias ao longo da vida e menor necessidade de encaminhamento para programas de educação especial.^{29,30,44-47}

As constatações deste estudo, assim como de outros, sugerem algumas orientações para o futuro. São necessários estudos adicionais para analisar os efeitos de longo prazo dos programas de educação infantil sobre a conclusão escolar e sobre o alcance de níveis educacionais mais elevados, tal como a matrícula em cursos de nível superior. Em particular, são necessários estudos sobre programas de larga escala, tais como o Head Start e programas de educação infantil com financiamento público. Por fim, é preciso maior compreensão dos mecanismos dos efeitos de longo prazo.

Referências

1. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.
2. Bryant D, Maxwell K. The effectiveness of early intervention for disadvantaged children. In: Guralnick MJ, ed. *The effectiveness of early intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 1997:23-46.
3. Consortium for Longitudinal Studies. *As the twig is bent...lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1983.
4. Oden S, Schweinhart L, Weikart DP. *Into adulthood: A study of the effects of Head Start*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 2000.
5. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1993.

6. Yoshikawa H. Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *Future of Children* 1995;5(3):51-75.
7. Gomby DS, Culross PL, Behrman RE. Home visiting: Recent program evaluations - Analysis and recommendations. *Future of Children* 1999;9(1):4-26.
8. Barnett WS, Young JW, Schweinhart LJ. How preschool education influences long-term cognitive development and school success: A causal model. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:167-184.
9. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.
10. Campbell FA, Ramey CT. Cognitive and school outcomes for high risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal* 1995;32(4):743-772.
11. Currie J, Thomas D. Does Head Start make a difference? *American Economic Review* 1995;85(3):341-364.
12. Levenstein P, O'Hara J, Madden J. The Mother-Child Home Program of the Verbal Interaction Project. In: Consortium for Longitudinal Studies, ed. *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates; 1983:237-263.
13. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: a 15-year follow-up of low-income children in public schools. *JAMA - Journal of American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346.
14. Alexander KL, Entwisle DS, Kabbani N. The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record* 2001;103(5):760-822
15. Cairns RB, Cairns BE, Neckerman HJ. Early school dropout: Configurations and determinants. *Child development* 1989;60(6):1437-1452.
16. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.
17. Campbell FA, Helms R, Sparling JJ, Ramey CT. Early-childhood programs and success in school: The Abecedarian study. In: Barnett WS, Boocook SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:145-166.
18. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.
19. Ramey CT, Campbell FA, Burchinal M, Skinner ML, Gardner DM, Ramey SL. Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science* 2000;4(1):2-14.
20. Schweinhart LJ, Weikart DP. *Lasting differences: The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1997.
21. Ou S. *Mechanisms of effects of an early childhood intervention on educational attainment* (dissertation). Madison, Wis: University of Wisconsin; 2003.
22. Temple JA, Reynolds AJ, Miedel WT. Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago child-parent centers. *Urban Education* 2000;35(1):31-56.
23. Garces E, Thomas D, Currie J. Longer term effects on Head Start. *American Economic Review* 2002;92(4):999-1012.
24. Lee VE, Loeb S. Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 1995;17(1):62-82.

25. McKey RH, Condelli L, Ganson H, Barrett BJ, McConkey C, Plantz MC. *The impact of Head Start on children, families, and communities: Head Start Synthesis Project*. Washington, DC: US Government Printing Office; 1985.
26. Seitz V, Apfel NH, Rosenbaum LK, Zigler E. Long-term effects of projects Head Start and Follow Through: The New Haven Project. In: Consortium for Longitudinal Studies, ed. *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates; 1983:299-332.
27. Berlin LJ, Brooks-Gunn J, McCarton C, McCormick MC. The effectiveness of early intervention: Examining risk factors and pathways to enhanced development. *Preventive Medicine* 1998;27(2):238-245.
28. Borman GD, Hewes GM. The long-term effects and cost-effectiveness of success for all. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2002;24(4):243-266.
29. Barnett WS. Benefit-cost analysis of preschool education: Findings from a 25-year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry* 1993;63(4):500-508.
30. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2002;24(4):267-303.
31. Berrueta-Clement JR, Schweinhart LJ, Barnett WS, Epstein AS, Weikart DP. *Changed lives: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1984.
32. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
33. Reynolds AJ, Mavrogenes NA, Bezruczko N, Hagemann M. Cognitive and family support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development* 1996;67(3):1119-1140.
34. Reynolds AJ. *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln, Neb: University of Nebraska Press; 2000.
35. Schweinhart LJ, Weikart DP. *Young children grow up: The effects of the Perry Preschool program on youths through age 15*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1980
36. Anastasi A, Urbina S. *Psychological testing*. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc; 1997.
37. Zigler E, Berman W. Discerning the future of early childhood intervention. *American Psychologist* 1983;38(8):894-906.
38. Bronfenbrenner U. Is early intervention effective? In: Struening EL, Guttentag M, eds. *Handbook of evaluation research*. Beverly Hills, Calif: Sage; 1975:519-603. _
39. Currie J, Thomas D. School quality and the longer-term effects of Head Start. *Journal of Human Resources* 2000;35(4):755-774.
40. Temple JA, Reynolds AJ. School mobility and achievement: Longitudinal findings from an urban cohort. *Journal of School Psychology* 1999;37(4):355-377.
41. Woodhead, M. When psychology informs public policy: The case of early childhood intervention. *American psychologist* 1988;43(6):443-454.
42. Zigler E, Muenchow S. *Head Start: The inside story of American's most successful educational experiment*. New York, NY: BasicBooks; 1992.
43. Zigler E, Styfco SJ. *Head Start and Beyond: A National Plan for Extended Childhood Intervention*. New Haven, Conn: Yale University Press; 1993.
44. Karoly L. Investing in the future: Reducing poverty through human capital investments. *Focus* 2000;21(2):38-43.
45. Karoly LA, Kilburn R, Bigelow JH, Caulkins JP, Cannon JS. *Assessing costs and benefits of early childhood intervention programs: Overview and applications to the Starting Early Starting Smart Program*. Seattle, Wash: Casey Family Programs;

Santa Monica: RAND; 2001.

46. Heckman JJ. Policies to foster human capital. *Research in Economics* 2000;54(1):3-56.
47. Masse LN, Barnett WS. *A benefit cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention*. New Brunswick, NJ: National Institute for early education research; 2002.
48. Miller LB, Bizzell RP. The Louisville Experiment: A comparison of four programs. In: Consortium for Longitudinal Studies, ed. *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates; 1983:171-199.
49. Royce JM, Darlington RB, Murray HW. Pooled analyses: Findings across studies. In: Consortium for Longitudinal Studies, ed. *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates; 1983:411-459.
50. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.

Notas:

NT: A organização dos programas que precedem o ensino fundamental varia entre os diferentes países. No Brasil, é regida pela LDBEN, que determina que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida em duas modalidades:

1) creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade;

2) pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Devido à discrepância entre as faixas etárias e para facilitar a compreensão, neste artigo faremos referência a programas de educação infantil ou programas para a primeira infância. Programas de “jardim de infância” correspondem à modalidade “pré-escola”.

Fontes: www.primeirainfancia.org.br

Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Serviços ou programas que influenciam crianças pequenas (do nascimento aos 5 anos de idade*), sua conclusão escolar e seu desempenho acadêmico

Penny Hauser-Cram, EdD

Boston College, Lynch School of Education, EUA

Agosto 2005, Éd. rév.

Introdução

Acumulam-se as evidências sobre os benefícios de longo prazo da participação em programas de educação infantil (educação na primeira infância) destinados a crianças de famílias de baixa renda. Acredita-se que programas eficazes de educação na primeira infância tenham influência sobre habilidades acadêmicas posteriores, por meio do aumento de habilidades cognitivas, de maior motivação para aprender e de uma base aprimorada de conhecimentos no momento do ingresso na escola¹. Todos esses elementos fornecem à criança mais oportunidades para promover o envolvimento acadêmico durante os anos em que permanece no sistema educacional. Quando esses programas são eficazes, não só as crianças são beneficiadas, mas também as escolas e a sociedade, por não precisar oferecer serviços de alto custo ao longo das etapas posteriores.

Do que se trata

Diversos fatores importantes corroboram questões sobre a eficácia de programas de educação infantil. No Canadá² e nos Estados Unidos³ vem aumentando a necessidade de maior número de programas de educação infantil de boa qualidade, uma vez que mais de 64% das mães de crianças pequenas estão na força de trabalho. Além disso, muitos debates sobre prontidão escolar têm focado a importância de diversos aspectos da vida da criança: saúde física, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, autorregulação e motivação, relacionamentos positivos com colegas e cooperação com adultos.⁴ Todos esses aspectos constituem benefícios potenciais de programas de educação infantil de boa qualidade.

Desde a década de 1970, diversos estudos sobre os efeitos da educação infantil têm sido iniciados: a maioria acompanha a criança através de pelo menos parte de suas experiências no ensino fundamental,⁵ ao passo que outros acompanham os participantes até a idade adulta.^{6,7} Em uma revisão dos principais estudos experimentais, Ramey e Ramey¹ observaram diversos aspectos comuns em relação às intervenções eficazes: (1) tiveram início na fase em que a criança ainda é um bebê; (2) são intensivos, abrangentes e individualizados; (3) são totalmente direcionados à criança; (4) têm boa qualidade e são monitorados com frequência; e (5) tiveram continuidade de alguma forma ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Problemas

Inúmeros problemas são inerentes à realização de pesquisas sobre os efeitos longitudinais de serviços e programas de educação infantil.⁸ Estudos longitudinais têm alto custo financeiro e exigem comprometimento de longo prazo por parte das agências financiadoras. É comum também a desistência de participantes e, por esse motivo, estudos que iniciaram com tamanhos de amostra razoáveis após alguns anos contam com um número de participantes abaixo dos limites aceitáveis. Além disso, é comum que os participantes mais necessitados abandonem o estudo, principalmente aqueles dos grupos de comparação, limitando a avaliação da eficácia do programa em meio a populações diversas. E, por fim, há problemas de mensuração, uma vez que constructos básicos frequentemente exigem medidas diferentes em diferentes etapas da vida.

Contexto de pesquisa

Pesquisas anteriores sobre efeitos de programas de educação infantil no longo prazo restringiram-se a estudos sobre programas demonstrativos em um único local e com amostras relativamente pequenas – por exemplo, *Abecedarian Project*, *Brookline Early Education Project*, *Perry Preschool Project*. Esses estudos tiveram início na década de 1970, uma época em que, em relação aos dias atuais, eram mais baixos não só o número de mães na força de trabalho, mas também o número de programas para a primeira infância. No entanto, esses estudos produziram conclusões sobre os efeitos da educação infantil sobre os participantes ao longo do ensino fundamental, na adolescência e na fase adulta. Pesquisas mais recentes têm focado estudos realizados em diferentes localidades, com amostras bastante amplas, e têm produzido constatações relacionadas aos anos escolares posteriores à educação infantil.

Questões-chave de pesquisa

A questão central sobre a eficácia de programas para a primeira infância destinados a crianças de famílias de baixa renda é a seguinte: em que medida tais programas fazem diferença nos resultados acadêmicos das crianças no longo prazo? Há questões relacionadas sobre quais características dos programas estão associadas a resultados mais positivos. Outras questões consistem em verificar se a qualidade das experiências escolares subsequentes aos programas para a primeira infância melhora ou dificulta os efeitos das experiências da primeira infância.

Resultados de pesquisas recentes

Foram realizadas diversas revisões extensivas sobre a eficácia de programas de educação infantil. Brooks-Gunn⁹ apresentou um briefing para o Subcomitê de Recursos Humanos da Câmara dos Deputados dos Estados Unidos sobre os resultados de avaliações de programas de intervenção em educação infantil de alta qualidade. A autora concluiu que, em comparação com programas de visitas domiciliares e programas de gestão de casos, os programas baseados em instituições de educação infantil apresentaram os efeitos positivos mais consistentes para a criança. Além disso, programas que atendiam famílias pertencentes a uma ampla gama socioeconômica aparentemente eram mais eficazes para crianças pobres ou quase pobres e/ou cujas mães tinham baixo nível de instrução.

Barnnet¹⁰ realizou uma revisão profunda de 36 estudos sobre os efeitos de programas de educação infantil para crianças de famílias de baixa renda. O autor concluiu que, no curto prazo, tais programas resultam em aumentos no desempenho cognitivo e têm efeitos de longo prazo sobre o desempenho escolar, repetência, participação em programas de educação especial e ajustamento social. No entanto, nem todos os programas produziram tais benefícios: alguns não conseguiram acompanhar os participantes ao longo dos anos escolares, ao passo que outros apresentaram problemas ligados ao formato das pesquisas – como ausência de designação aleatória para os grupos de tratamento e de controle. Barnnet destacou o rigor metodológico de dois estudos que revelaram resultados acadêmicos de longo prazo.

O primeiro desses programas – *Abecedarian Project* (Projeto Abecedarian) – ^{7,11} forneceu cuidados de alta qualidade na primeira infância e apoio educacional no ensino fundamental a 111 participantes nesses ciclos de educação. Os participantes foram designados aleatoriamente aos componentes de educação infantil (educação e cuidados na primeira infância) e do ensino fundamental. No total, 104 indivíduos participaram do estudo de acompanhamento até os 21 anos de idade. Aqueles que participaram do programa de educação e cuidados na primeira infância

apresentaram melhores habilidades acadêmicas e desempenho intelectual como adultos jovens, concluíram maior número de anos de educação e mostraram-se mais propensos a cursar o ensino superior. Os benefícios foram mais aparentes para mulheres do que para homens. A intervenção na idade do ensino fundamental foi utilizada para manter os benefícios dos componentes de programas de educação e cuidados na primeira infância, mas resultou em efeitos menos consistentes do que os componentes de cuidados infantis.

O *Perry Preschool Project* (Projeto Perry de Educação Infantil)⁶ é o segundo estudo conhecido por seu rigor metodológico. No total, 123 crianças participaram desse estudo aos 3 ou 4 anos de idade e foram designados aleatoriamente para um grupo de tratamento ou para um grupo de comparação. As crianças do grupo de tratamento participaram de um programa de educação infantil de alta qualidade, orientado para o desenvolvimento. Um estudo de acompanhamento realizado quando os participantes tinham 27 anos de idade indicou que, em meio aos participantes do programa, as taxas de conclusão do ensino médio (ou equivalente) eram significativamente mais altas, os salários eram mais altos, o número de detenções era menor, assim como era menor o número de filhos nascidos fora do casamento.

Intervenções mais recentes também produziram resultados positivos. Outro programa promissor é o *Chicago Child-Parent Center* (Centro Criança-Pais de Chicago, CPC)^{12,13}. Em comparação com os dois programas descritos acima – que foram programas-modelo de demonstração em um único local, o CPC faz parte do sistema de escolas públicas de Chicago e possui centros em 24 localidades. O programa oferece educação infantil para crianças a partir dos 3 anos de idade e programas de apoio familiar, que visam estimular o envolvimento dos pais na educação da criança. Esses serviços são oferecidos no segundo ou terceiro ano escolar. No total, 1.281 indivíduos (83,2% da amostra original) participaram de um estudo de acompanhamento aos 20 anos de idade. Em comparação com indivíduos com características semelhantes que não frequentaram o programa de educação infantil, a pesquisa revelou que, para aqueles que haviam participado desse programa, o número de anos de educação era significativamente maior, as taxas de conclusão do ensino médio eram mais altas e as taxas de evasão eram mais baixas. Aparentemente, os benefícios foram mais evidentes para homens do que para mulheres.

Conclusões

Avaliações longitudinais de programas para a primeira infância constituem um desafio devido ao abandono dos programas por muitos participantes – principalmente quando esse abandono

resulta em desequilíbrio no número de participantes entre os grupos de tratamento e de comparação – e à dificuldade de medir conceitos básicos, como motivação ao longo do tempo. No entanto, avaliações dos estudos mais rigorosos sobre programas de educação infantil destinados a crianças de famílias de baixa renda indicam vantagens específicas para os participantes em termos de resultados acadêmicos no longo prazo, principalmente em relação ao nível educacional alcançado e à alta taxa de conclusão escolar. Alguns estudos – por exemplo, o Perry Preschool Project – indicam também vantagens sociais para os participantes, tais como redução de taxas de detenção e de nascimentos fora do casamento e salários mais altos. Um estudo recente de acompanhamento realizado pelo Brookline Early Education Project relatou que adultos jovens de áreas urbanas que participaram do projeto durante a primeira infância não só obtiveram salários mais altos e apresentaram maior nível educacional do que seus pares, como também apresentaram melhores condições de saúde mental e maior eficácia em relação à saúde.¹⁴ De fato, embora raramente sejam analisados como resultado da educação infantil, os benefícios para a saúde mental podem ser fundamentais para o desempenho acadêmico, como sugerem Hymel e Ford.¹⁵ Tais benefícios aumentam quando os programas têm alta qualidade, oferecem serviços intensivos baseados em instituições ao longo da primeira infância e mantêm serviços de apoio continuado para crianças e famílias durante os primeiros anos do ensino fundamental.

Implicações

Apesar do acúmulo de evidências sobre a eficácia de programas de educação infantil intensivos e de alta qualidade para o posterior desempenho acadêmico da criança, estudos adicionais devem determinar os motivos pelos quais alguns programas trazem benefícios para mulheres, enquanto outros são mais eficazes para homens. É preciso realizar maior número de pesquisas para determinar a idade ideal para o início do programa, uma vez que estudos eficazes tiveram início nos primeiros meses de vida da criança e outros ao longo dos anos pré-escolares. Além disso, em vez de se concentrarem em estudos adicionais de modelos demonstrativos, futuras pesquisas devem focar programas que ofereçam serviços em contextos comunitários, como escolas públicas. Uma questão crítica consiste em identificar como ampliar programas eficazes para que alcancem um grande número de crianças. São necessários estudos que considerem também o tipo de apoio continuado mais eficaz para as crianças e as famílias durante os anos escolares. Uma vez que os resultados de avaliações rigorosas de programas de educação infantil demonstram benefícios evidentes para a criança no longo prazo, as políticas relacionadas ao provimento de educação infantil universal de qualidade merece cuidadosa consideração.

Conforme sugerem Campbell e Wentzel, fica evidente a congruência entre os artigos desta seção sobre associações entre participação em programas de educação infantil de boa qualidade e a conclusão escolar posterior. No entanto, considerados em conjunto, os artigos (inclusive o meu) são incompletos. Em particular, embora o trabalho empírico sobre a associação entre programas de educação infantil e conclusão escolar esteja necessariamente baseado em dados sobre educação infantil de momentos anteriores, é grande a necessidade de modelos de serviço de educação infantil adequados à população atual. Os programas desenvolvidos nas décadas de 1970 e 1980 foram direcionados a uma população diferente da atual. Nos Estados Unidos, muitas crianças imigrantes frequentam programas ministrados em inglês e suas necessidades de educação infantil exigem abordagens complementares para a aprendizagem em um novo idioma e para a evolução de seu desenvolvimento na língua materna.¹⁶ Além disso, relacionamentos produtivos entre professores e pais demandam que os professores tenham suficiente compreensão cultural das crenças dos pais sobre escolarização, educação infantil, desenvolvimento infantil e práticas parentais, e de como as diferenças de valores entre professores e pais pode afetar a vida acadêmica da criança.¹⁷ Por fim, hoje crianças com deficiência são rotineiramente integradas a muitos programas de educação infantil e modelos antigos devem ser revisados para levar em consideração as necessidades de crianças com um conjunto mais amplo de trajetórias de desenvolvimento.

Wentzel reforça que a demanda por modelos teóricos para orientar o desenvolvimento de programas é essencial para a eficácia de futuros programas de educação infantil. Os programas são desenvolvidos com base em modelos de mudanças explícitos e implícitos. Estamos em um momento da comunidade da primeira infância em que podemos ser mais deliberativos em relação aos modelos que selecionamos e à explicação de como entendemos os serviços, as atividades e os processos que promovem o desenvolvimento positivo. Portanto, a tarefa consiste em desenvolver modelos com base na teoria do desenvolvimento, considerando simultaneamente os processos de desenvolvimento por meio dos quais programas anteriores alcançaram sucesso atendendo às necessidades atuais de todas as crianças em idade pré-escolar e de suas famílias.

Referências

1. Ramey CT, Ramey SL. Early intervention and early experience. *American Psychologist* 1998;53(2):109-120.
2. Statistics Canada. Social and Economic Characteristics of Individuals, Families and Households, 2001 Census.
3. U. S. Bureau of Labor Statistics. Working in the 21st century. Available at: <http://www.bls.gov/opub/working/chart16.pdf>. Accessed on February 18, 2004.

4. National Research Council and Institute for Medicine. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
5. Hauser-Cram P, Pierson DP, Walker DK, Tivnan T. *Early education in the public schools: Lessons from a comprehensive birth-to-kindergarten program*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass; 1991.
6. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: the High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1993
7. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.
8. Lerner RM, Hauser-Cram P, Miller E. Assumptions and features of longitudinal designs: Implications for early childhood education. In: Spodek B, Saracho ON, Pelligrini AD, eds. *Yearbook in early education* Vol. 8. New York, NY: Teachers College Press; 1998:113-138
9. Brooks-Gunn J. Do you believe in magic? : What can we expect from early childhood intervention programs? *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 2003;17(1).
10. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.
11. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood education experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
12. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346.
13. Temple JA, Reynolds AJ, Miedel WT. Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education* 2000;35(1):31-56.
14. Palfrey JS, Hauser-Cram P, Bronson MB, Warfield ME, Sirin S, Chan E. The Brookline Early Education Project: A 25-year follow-up study of a family-centered early health and development intervention. *Pediatrics* 2005;116(1):144-152.
15. Hymel S, Ford L. School completion and academic success: The impact of early social-emotional competence. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: *Centre of Excellence for Early Childhood Development*; 2003:1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Hymel-FordANGxp.pdf>. Accessed August 29, 2005.
16. Snow CE, Paez M. The Head Start classroom as an oral language environment: What should the performance standards be? In: Zigler E, Styfco SJ, eds. *The Head Start debates (friendly and otherwise)*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Publishing; 2004:113-128.
17. Hauser-Cram P, Sirin SR, Stipek D. When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology* 2003;95(4):813-820.

Nota:

*NT: A organização dos programas que precedem o ensino fundamental varia entre os diferentes países. No Brasil, é regida pela LDBEN, que determina que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida em duas modalidades:

1) creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade;

2) pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Devido à discrepância entre as faixas etárias e para facilitar a compreensão, neste artigo faremos referência a programas de educação infantil ou programas para a primeira infância. Programas de “jardim de infância” correspondem à modalidade “pré-escola”.

Fontes: www.primeirainfancia.org.br

Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Serviços ou programas que influenciam o sucesso acadêmico e a conclusão escolar de crianças pequenas

Carol McDonald Connor, PhD., Frederick J. Morrison, PhD

University of Michigan, EUA

Janeiro 2006, Éd. rév.

Introdução e do que se trata

Já foi demonstrado que programas/intervenções de educação e cuidados na primeira infância melhoram as perspectivas da criança em relação ao sucesso acadêmico, reduzindo a probabilidade de encaminhamento para programas de educação especial e diminuindo as taxas de repetência e de abandono escolar antes da conclusão do ensino médio, principalmente para crianças em risco de atingirem um baixo nível educacional.¹⁻³ Entre outros aspectos, os fatores de risco incluem pobreza, deficiências de desenvolvimento e de aprendizagem, pertencimento a minorias étnicas e inglês como segundo idioma.^{4,5} Além disso, de acordo com análises da relação custo/benefício, os programas para a primeira infância demonstram retornos significativos do investimento ao longo da vida da criança.⁶ Talvez uma das funções mais importantes dos programas destinados à primeira infância seja prover uma base sólida para o desenvolvimento da alfabetização, tendo em mente que competências acadêmicas fracas estão fortemente associadas com evasão escolar e delinquência.^{7,8} No entanto, há uma advertência importante a ser feita em relação a essas constatações de pesquisas: resultados positivos de programas de educação e cuidados na primeira infância só estão associados a tais programas quando são de boa qualidade. Aparentemente, programas de má qualidade estão associados a resultados negativos para as crianças⁹ e, infelizmente, as crianças que poderiam obter maiores benefícios de programas para a primeira infância são justamente aquelas com menor probabilidade de participarem de programas de boa qualidade.¹⁰ Novas pesquisas vêm revelando que programas de boa qualidade podem apoiar o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização das crianças e que o impacto de atividades pré-escolares específicas nessas duas áreas pode depender das habilidades da criança em relação à linguagem e a suas habilidades emergentes de alfabetização.^{11,12}

Problemas, contexto de pesquisa e questões de pesquisa

Ao considerarem a conveniência de se implementarem programas de educação e cuidados na primeira infância e de como fazê-lo, educadores e formuladores de políticas públicas devem ter em mente duas questões importantes:

1. Para compreender o impacto potencial dos programas de educação e cuidados na primeira infância, é necessário compreender os múltiplos fatores que afetam o sucesso acadêmico e a conclusão escolar.
2. Com base na compreensão desses múltiplos fatores, é importante determinar os elementos da educação infantil e da intervenção que estão associados a efeitos positivos sobre o sucesso acadêmico da criança no longo prazo.

Há um consenso crescente sobre os benefícios de programas para a primeira infância, embora haja considerável controvérsia sobre a definição do que seja um programa de educação e cuidados na primeira infância de boa qualidade e sobre o que deve ser ensinado a crianças tão pequenas. Pesquisas recentes fornecem percepções e diretrizes importantes em relação a essas questões.

Resultados de pesquisas recentes

Diversos estudos longitudinais, alguns dos quais utilizam amostras representativas em termos nacionais, contribuem para nosso conjunto de conhecimentos sobre:

1. os múltiplos fatores que afetam o sucesso da criança na escola;
2. os aspectos dos programas para a primeira infância que causam impacto sobre esses múltiplos fatores.

Nos Estados Unidos, esses programas incluem estudos dos programas *Head Start*, *Abecedarian* e *Hightscope/Perry Preschool*², *NICHD Early Childcare Research Network (NICHD-ECRN)*, <http://secc.rti.org/home.cfm>) e *Early Childhood Longitudinal Study (ECLS)*, <http://nces.ed.gov/ecls/>), além de estudos menores, como o *Home-School Study*.¹⁴ Estudos sobre intervenções específicas, como o *Dialogic Reading* (Leitura Dialógica),¹⁵ também fornecem informações. Novos estudos de atividades de educação infantil em sala de aula são igualmente reveladores.¹⁶ A seguir, são apresentados resumos de conclusões relevantes dessas pesquisas.

Múltiplas influências sobre o sucesso acadêmico da criança

Fatores relativos à criança

Talvez as variáveis mais consistentes para a predição do sucesso escolar da criança sejam suas habilidades iniciais de linguagem oral, entre as quais vocabulário, utilização de sentenças complexas e consciência metalinguística, a qual inclui a consciência fonológica.⁴ Habilidades iniciais de alfabetização, que incluem o conhecimento das letras, o conhecimento sobre a correspondência letra-som e a compreensão dos objetivos de ler e escrever, também estão associadas ao sucesso escolar posterior.¹⁷ Novas evidências indicam que as habilidades de autorregulação da criança (sua capacidade para manter a atenção, permanecer concentrada na tarefa, inibir comportamentos inadequados e postergar a gratificação) também são variáveis importantes de predição do sucesso escolar posterior.^{18-20,21,22} Em termos gerais, há evidências consistentes de que pais e professores, assim como os ambientes familiar e escolar, podem influenciar o desenvolvimento dessas habilidades infantis.^{14,16,18,20,23-26} Portanto, programas para a primeira infância que enfocam o fortalecimento da linguagem, da alfabetização e da autorregulação da criança em todos os múltiplos contextos são comprovadamente os mais eficazes na promoção do sucesso escolar.

Fatores socioculturais

Os efeitos de pobreza, raça/etnia e comunidade são fatores distais que, de acordo com as pesquisas, estão associados ao sucesso escolar da criança.^{26,27} No entanto, nem sempre é clara a forma como esses fatores distais operam através de fatores mais proximais, como práticas parentais e escolarização. Sem dúvida, a saúde e o bem-estar da criança, que são afetados pelo *status* socioeconômico, podem influenciar sua capacidade de prestar atenção em sala de aula e de interagir com pais, professores e colegas.²⁶ Há evidências também de que a diferença de desempenho educacional entre minorias étnicas/raciais e estudantes pertencentes a grupos majoritários tem início antes que a criança ingresse no ensino fundamental e pode estar relacionada ao modo como os pais conversam com seus filhos e à quantidade de tempo que passam com eles, assim como ao ambiente de aprendizagem em casa.^{5,8,14,28} Infelizmente, há também evidências consistentes de que o nível educacional e o *status* socioeconômico (SSE) dos pais estão associados de maneira positiva à qualidade do programa de educação infantil no qual seus filhos estão matriculados (estudos NICHHD-ECCRN) e à escolarização subsequente que recebem.^{8,27} Crianças provenientes de famílias com SSE mais alto tendem a participar de programas de melhor qualidade e crianças de famílias com SSE mais baixo tendem a frequentar programas de qualidade inferior.¹¹

Práticas parentais

De maneira geral, a influência das práticas parentais sobre o sucesso escolar da criança é maior do que a influência de programas para a primeira infância. De fato, a qualidade das práticas parentais com crianças pequenas contribui quatro vezes mais para a variabilidade dos resultados acadêmicos da criança quando comparada ao efeito independente dos programas de educação infantil.²⁹ Fatores distais, como status socioeconômico e cultura/etnia/raça, tendem a funcionar por meio de dimensões mais proximais das práticas parentais,³⁰ que incluem ambiente de aprendizagem em casa,¹⁴ afetuosidade-responsividade dos pais^{31,32} e controle e disciplina por parte dos pais.³³ Assim sendo, em termos teóricos, programas para a primeira infância centrados na promoção de habilidades parentais e no enriquecimento de ambientes de aprendizagem em casa devem ser – e são – muito eficazes na promoção do sucesso escolar da criança, embora alguns estudos indiquem que programas centrados unicamente nos pais – ou seja, sem foco na criança e não baseados em instituições – talvez não sejam tão eficazes.³⁴ Os programas de educação e cuidados na primeira infância mais eficazes e que apresentam as relações custo/benefício mais consistentes são aqueles que fornecem intervenções voltadas diretamente à criança e que favorecem ligações estreitas com os pais, que estimulam práticas parentais eficazes e condutas parentais que promovem habilidades cognitivas, de linguagem e de alfabetização.^{26,35} Por exemplo, o *Title 1 Chicago Child-Parents Centers*, que forneceram intervenções baseadas em centros direcionadas a crianças e à educação parental, produziram um benefício social total de mais de US\$7 por dólar investido, considerando a redução de gastos com educação e justiça criminal e os impostos mais altos pagos pelos participantes que recebem salários mais altos.⁶

Educação e cuidados na primeira infância

Mais de 60% dos quase 20 milhões de crianças menores de 5 anos de idade que vivem nos Estados Unidos passarão algum tempo em algum programa regular de cuidados infantis.³⁶ Assim sendo, a qualidade dos cuidados recebidos pelas crianças enquanto seus pais estão no trabalho vem se tornando cada vez mais importante para provedores de serviços e formuladores de políticas públicas. Embora os efeitos de práticas parentais sejam maiores do que os efeitos de programas para a primeira infância, a qualidade desses programas ainda é uma variável significativa para a predição do sucesso escolar da criança, mesmo após o controle do efeito das práticas parentais.²⁹ Na próxima seção são discutidas as definições de programas de educação infantil de “boa qualidade” e seus efeitos sobre o sucesso escolar da criança. As implicações sociais e de políticas centradas nos pais que trabalham fora de casa – tais como licença familiar e

políticas do local de trabalho, que facilitam aos pais associar trabalho e responsabilidades familiares – merecem debates mais aprofundados do que aquele que podemos oferecer neste artigo. Os leitores são orientados a consultar os artigos desta Enciclopédia³⁷ e outras fontes a esse respeito.¹³

Definição: o que se entende por “boa qualidade” em relação a programas e intervenções de educação e cuidados na primeira infância

Um dos dilemas da concepção de programas eficazes para primeira infância é a grande variedade de definições sobre a qualidade dos programas.³ Para alguns, a qualidade está relacionada a instalações físicas, credenciais de professores e quociente crianças/equipe. Entretanto, esses fatores isoladamente não explicam por que alguns programas para a primeira infância são eficazes no apoio ao sucesso acadêmico da criança e outros não. Segundo os estudos mais rigorosos, a qualidade está estreitamente relacionada às definições de sucesso infantil. Quando os objetivos dos programas para a primeira infância são diferentes, o significado de “sucesso infantil” e os resultados medidos são diferentes. Por exemplo, sucesso tem sido definido segundo vários parâmetros: conclusão escolar, delinquência, encaminhamento para educação especial, habilidades linguísticas, capacidade cognitiva, desempenho acadêmico e desenvolvimento social, inclusive responsividade do bebê, relações entre pares e comportamento em sala de aula.^{9,10,38-44} Recentemente, após a aprovação nos Estados Unidos da lei *No Child Left Behind* (www.nclb.gov), os programas para a primeira infância desenvolvidos com financiamento público foram estimulados a intensificar o foco sobre o desenvolvimento de habilidades de linguagem e de alfabetização. Além disso, dependendo das definições de sucesso infantil, há também evidências de uma interação entre as características infantis e a instrução, de tal forma que atividades para a primeira infância promovidas pelos programas como, por exemplo, a alfabetização, podem ser eficazes para determinada criança, mas não para outra que apresente pontos fortes e fracos diferentes em relação a suas competências.^{45,46}

Assim sendo, para elaborar programas de educação infantil de boa qualidade, provedores de serviços e formuladores de políticas públicas devem ter muita clareza de quais seriam os objetivos do programa. Se o objetivo é apoiar o sucesso acadêmico posterior da criança e favorecer a conclusão escolar, programas de boa qualidade devem combinar elementos que estão associados à “prontidão escolar”³ da criança, que inclui desenvolvimento de linguagem, alfabetização e autorregulação, assim como apoio aos pais, uma vez que, conforme discutido anteriormente, as pesquisas indicam que todos esses fatores constituem os alicerces do sucesso

escolar. Além disso, sempre que haja evidências de habilidades específicas em uma criança, estas devem ser consideradas nas estratégias educacionais e desenvolvidas por meio de interações instrucionais.

Como observado anteriormente, programas de educação e cuidados na primeira infância que incluem forte apoio aos pais e cuidadores são os mais eficazes e geram retorno social consistente sobre o investimento. As práticas parentais constituem uma forte variável de predição do sucesso escolar da criança e os programas para a primeira infância fornecem uma oportunidade de apoiar os pais em seus esforços em casa e, simultaneamente, de apoiar a criança diretamente na sala de aula. Programas eficazes incluem visitas domiciliares e esforços para alcançar os menos favorecidos – como o *Head Start* e os centros *Title I Chicago Parent-Child*⁶ – programas de alfabetização de pais,⁴⁷ fornecimento de livros que podem ser levados para casa e intervenções específicas, como o *Dialogic Reading* (Leitura Dialógica).¹⁵ Com frequência, esses programas de práticas parentais apoiam igualmente as comunidades às quais as famílias pertencem.³

Uma das observações mais consistentes em salas de aula para a primeira infância, onde as crianças desenvolvem habilidades acadêmicas mais consistentes, é o ambiente linguístico, que inclui interações professor-criança, responsividade do professor e estilos de interação dos professores com as crianças. Nesses estudos,^{14,48,51} as interações verbais entre professor e estudantes foram variáveis consistentes de predição das competências de comunicação e de alfabetização da criança. Frequentemente, esses programas melhoraram a linguagem da criança e suas habilidades pré-leitura e foram associados a níveis mais altos de habilidades de leitura nos anos posteriores. Por exemplo, crianças que frequentavam aulas de educação infantil nos programas *Head Start* e *Title I* – nos quais os professores utilizavam mais questões do tipo quem, o quê, onde, quando e porquê, e não questões cujas respostas seriam sim ou não ou formas imperativas (ou seja, comandos como “sente-se”) – tendiam a alcançar escores mais altos em medidas que predizem o sucesso posterior em leitura.⁴⁵ Uma avaliação das interações verbais em sala de aula revelou que, quando utilizam questões do tipo quem, o quê, onde, quando e porquê, os professores tendem a induzir conversas mais estimulantes do ponto de vista cognitivo¹⁴ – incluindo previsões, inferências e enriquecimento de vocabulário – do que quando utilizam questões com respostas sim-não e questões imperativas (comandos). Nas salas de aula em que os professores interagiram com as crianças utilizando conversas estimulantes em termos cognitivos, estas mostraram vocabulário e habilidades de compreensão de leitura mais consistentes a partir do primeiro ano do ensino fundamental do que crianças em salas de aula nas

quais as interações eram proporcionalmente mais didáticas e diretivas.^{14,52}

Um dos motivos pelos quais o ambiente linguístico de programas para a primeira infância pode ter uma influência importante sobre o desenvolvimento da alfabetização é que crianças pequenas devem aprender a falar e a se tornar usuários competentes da linguagem em diversos contextos.

⁵² Além disso, é possível que a criança chegue à escola com as práticas de discurso aprendidas em sua comunidade, que podem ser diferentes daquelas utilizadas na sala de aula.⁵³ A educação infantil pode oferecer a essas crianças uma oportunidade para aprender o idioma inglês (nos Estados Unidos) caso falem outro idioma em casa e para aprender as formas e as maneiras de falar que normalmente são preferidas nas escolas, incluindo as interações mais formais que ocorrem na sala de aula.

Alguns educadores⁵⁴ sugerem que ensinar explicitamente as crianças que não têm possibilidade de aprender em casa as rotinas discursivas da sala de aula – tais como responder a questões do tipo quem, o quê, onde, quando e porquê e utilizá-las de acordo com a gramática escolar – pode ser mais eficaz no apoio ao sucesso escolar posterior da criança do que ignorar ou aceitar formas do idioma inglês que possam prejudicar seu desempenho educacional em andamento.⁵⁵ Isto não significa que utilizar um dialeto diferente das formas escolares do idioma inglês deve ser considerado um fator de risco de fracasso escolar. Novas pesquisas indicam que para crianças afro-americanas em idade pré-escolar nos Estados Unidos há uma relação em forma de U entre a frequência de utilização de características do inglês afro-americano (IAA) e a linguagem e a alfabetização emergente, incluindo consciência fonológica.^{56,21,22} Crianças que utilizavam características de IAA com maior ou menor frequência demonstraram evidências de alfabetização emergente mais consistentes do que crianças em idade pré-escolar que utilizavam características de IAA com frequência moderada.

Além de habilidades de linguagem, novas evidências indicam que a autorregulação precoce da criança prediz o sucesso escolar^{21,22} e que as práticas parentais podem influenciar seu desenvolvimento.^{5,18} A importância da autorregulação já é reconhecida para crianças mais velhas.

⁵⁷ No entanto, não está claro o papel desempenhado por programas de educação e cuidados na primeira infância e quais estratégias podem favorecer seu desenvolvimento. Entretanto, crianças em idade pré-escolar que alcançaram escores mais altos em uma tarefa de autorregulação que exigia mudanças de tarefas demonstraram crescimento mais consistente em termos de vocabulário, alfabetização emergente e matemática do que crianças com escores mais baixos.^{21,22} Essa área demanda novas pesquisas, que enfoquem principalmente a forma de melhorar a

autorregulação de crianças em idade pré-escolar na sala de aula.

Embora sejam recentes as pesquisas que abordam especificamente por que e como ensinar os elementos de alfabetização a crianças pequenas, ficou claramente estabelecido ao longo da última década o que as crianças devem aprender:^{1,17}

1. Letras e a correspondência letra-som em associação com consciência fonológica, inclusive rimas, segmentação e fusão fonêmica;
2. Leitura emergente;
3. Escrita emergente;
4. Conceitos básicos de matemática;
5. Aspectos metacognitivos da alfabetização.

As crianças que iniciam o primeiro ano com habilidades consistentes nessas áreas aprendem a ler mais facilmente do que crianças com habilidades mais frágeis. Por exemplo, em uma amostra representativa em nível nacional, crianças que iniciaram a pré-escola já conhecendo suas letras tornaram-se melhores leitores ao final do primeiro ano do que crianças que não tinham esse conhecimento⁵⁸ – uma vantagem importante que as acompanhará ao longo de seus estudos.⁵⁹ A consciência fonológica (por exemplo, rimas) é uma das variáveis mais importantes para a predição da capacidade posterior de leitura e é uma habilidade que pode ser ensinada. Quando ensinada explicitamente em associação com letras, essa competência favorece habilidades de leitura mais consistentes.⁶⁰ Fazer de conta que lê histórias, leitura emergente^{4,61} e fazer de conta que escreve – atividade também denominada soletração inventada ou escrita emergente – são atividades que também estão associadas de maneira positiva com a alfabetização emergente da criança, assim como a leitura dialógica. De fato, a leitura dialógica – professores ou pais leem histórias com as crianças de forma estimulante em termos cognitivos – pode ser ensinada de maneira eficaz para pais e professores e resulta em habilidades de alfabetização precoce mais consistentes.⁶³

Ainda é pouco compreendido o papel da instrução explícita na alfabetização emergente, principalmente o conhecimento das letras, a consciência fonológica e outros conceitos impressos. No entanto, novas pesquisas indicam que uma combinação de estratégias baseadas na criança⁶⁴ e de instrução explícita pode produzir resultados mais consistentes do que cada um desses elementos separadamente.¹² Além disso, o conteúdo dessa instrução explícita parece causar um

impacto diferencial sobre a alfabetização emergente e sobre o aumento de vocabulário de crianças em idade pré-escolar, dependendo de suas habilidades no momento em que ingressam na educação infantil.¹⁶ Neste estudo, crianças em idade pré-escolar que apresentavam baixo nível de alfabetização emergente e de habilidades de vocabulário demonstraram maior crescimento quando interagiram com seus professores em atividades especificamente direcionadas para a alfabetização emergente – consciência fonológica, leitura compartilhada de livros. Para crianças com habilidades mais desenvolvidas, uma ampla variedade de atividades explícitas e implícitas apoiaram a alfabetização emergente e o aumento de vocabulário. Além disso, quanto maior o tempo que essas crianças passavam envolvidas com tais atividades, mais consistente era o desenvolvimento de sua alfabetização emergente e vice-versa. A quantidade de tempo que crianças em idade pré-escolar passam brincando (dramatizações, blocos, etc.) foi um preditor positivo de desenvolvimento de vocabulário, principalmente para aquelas com níveis mais baixos de habilidades de vocabulário. No entanto, as brincadeiras não foram associadas com o crescimento da alfabetização emergente, o que foi observado em interações pais-criança e também em leitura compartilhada.^{65,66}

Os elementos de alfabetização emergente e de linguagem (conhecimento de letras, consciência fonológica, etc.) podem ser ensinados às crianças por meio de atividades lúdicas – como fazer de conta que escrevem histórias, jogos com palavras e rimas, leitura compartilhada de livros de história, jogos com números, quebra-cabeças e poesia – e por meio do atendimento das expectativas de comportamento autorregulado em sala de aula. Crianças que ingressam na escola em situação de desvantagem, com níveis baixos de habilidades de vocabulário e sem experiências com letras, leitura e jogos de palavras podem ser especialmente beneficiadas com essas atividades.¹⁶ Por exemplo, crianças que participavam do *Head Start* e que haviam iniciado o ano escolar com vocabulário mais limitado geralmente desenvolviam habilidades consistentes de alfabetização precoce quando seus professores falavam com mais frequência sobre letras, sons das letras, faziam rimas, brincavam com jogos de palavras, estimulavam as crianças a escrever seus nomes⁴⁵ e utilizavam soletração inventada.⁶² No entanto, esse tipo de conversa teve efeito muito menor sobre o desenvolvimento dessas habilidades para crianças que começaram o ano escolar com habilidades de vocabulário mais consistentes. Para elas, o foco mais frequente sobre aspectos metacognitivos da alfabetização – tais como falar sobre livros de histórias, o objetivo de ler e de escrever, autores e o ato de escrever – parecia estar relacionado ao desenvolvimento de habilidades mais consistentes de alfabetização precoce.⁴⁵ Portanto, a eficácia de estratégias instrucionais específicas pode depender dos níveis iniciais de habilidades da criança e do

resultado que se espera dela.¹⁶

Esse tipo de interação criança/instrução é evidente também nos anos iniciais do ensino fundamental.^{67,68} Isto posto, a expressão programa de “boa qualidade” pode ser enganosa, uma vez que o que pode ser de boa qualidade para uma criança pode ser ineficaz – e, portanto, de baixa qualidade – para outra, dependendo dos objetivos do programa. A utilização do termo “eficaz” pode ser mais útil do que a expressão “boa qualidade”, o que favoreceria o foco sobre os resultados da criança e não sobre uma abordagem de “tamanho único” para elaborar programas eficazes de educação e cuidados na primeira infância.

Conclusões e implicações

Programas de educação e cuidados na primeira infância fornecem apoio significativo para o sucesso acadêmico da criança, retornos sociais mensuráveis para investimentos e uma estratégia clara para apoiar a conclusão escolar, principalmente para crianças em risco de fracasso na escola. No entanto, embora a eficácia de programas para a primeira infância esteja estreitamente associada a cada um desses benefícios, programas ineficazes podem, na prática, ter impacto negativo sobre o desempenho acadêmico da criança. Programas de educação infantil eficazes levam em consideração os múltiplos fatores que influenciam o sucesso escolar da criança, incluindo pais, professores, o contexto familiar e de sala de aula. Foi constatado de forma consistente que programas que fornecem apoio às duas gerações – incluindo a criança e os pais/cuidadores – estão associados ao sucesso escolar. Estratégias específicas, como inclusão dos pais, leitura dialógicas e visitas domiciliares, são bastante eficazes no apoio às habilidades parentais, favorecendo a sensibilidade dos pais e as práticas disciplinares e melhorando o ambiente de aprendizagem em casa. Aparentemente, os programas para a primeira infância mais eficazes no apoio ao desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, e que fornecem as habilidades básicas essenciais para o sucesso escolar, são aqueles que fornecem um ambiente de aprendizagem rico em termos linguísticos, são explicitamente centrados no desenvolvimento da alfabetização emergente, encorajam um discurso estimulante em termos cognitivos e oferecem instrução para alfabetização emergente ajustada às necessidades das crianças. As habilidades fundamentais para o sucesso escolar incluem o conhecimento de letras e das relações letras-sons, a consciência fonológica, conceitos básicos de matemática, leitura e escrita emergentes e uma compreensão dos objetivos da leitura, da escrita e da matemática. Novas pesquisas indicam que favorecer as habilidades de autorregulação da criança pode fornecer outra estratégia importante para seu sucesso escolar. De modo geral, programas eficazes de educação e cuidados na primeira

infância constituem um dos meios mais poderosos para apoiar as famílias e suas crianças no caminho para o sucesso acadêmico e para a conclusão escolar.

Referências

1. Bowman BT, Donovan S, Burns MS. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington DC: National Academy Press; 2001.
2. Barnett SW. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.
3. Shonkoff JP, Meisels SJ, eds. *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press; 2000.
4. Snow CE, Burns MS, Griffin P, eds. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press; 1998. Council NR, ed.
5. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press; 2000.
6. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2003;24(4):267-303.
7. Hallahan DP, Kauffman JM, Lloyd JW. *Introduction to learning disabilities*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon; 1999.
8. Jencks C, Phillips M. *The Black-White test score gap*. Washington, DC: Brookings Institute; 1998.
9. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.
10. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost quality and outcomes study. *Merrill Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.
11. Connor CM, Son S-H, Hindman AH, Morrison FJ. Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology* 2005;43(4):343-375.
12. Graue E, Clements MA, Reynolds AJ, Niles MD. More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centers. *Education Policy Analysis Archives* 2004;12(72):1-38. Available at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n72/v12n72.pdf>. Accessed December 8, 2005.
13. Brooks-Gunn J, Han W-J, Waldfogel J. Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: NICHD study of early child care. *Child Development* 2002;73(4):1052-1072.
14. Dickinson DK, Tabors PO. *Beginning literacy with language*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 2001.
15. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel JE. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 1994;30(5):679-689.
16. Connor CM, Morrison FJ, Slominski L. *Preschool instruction and children's literacy skill growth*. In review.
17. Rayner K, Foorman BR, Perfetti CA, Pesetsky D, Seidenberg MS. How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest* 2001;2(2):31-74.
18. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.
19. Kurdek L, Sinclair RJ. Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes is first through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology* 2000;92:449-547.

20. Li-Grining C, Pittman LD, Chase-Lansdale PL. Temperament and early childhood development: Individual differences among young children in low-income urban communities. Submitted for publication.
21. Cameron CE, McClelland MM, Jewkes AM, Connor CM, Farris CL, Morrison FJ. *Touch your toes! Describing a behavioral measure of preschool self-regulation*. In review.
22. McClelland MM, Cameron CE, Farris CL, Jewkes AM, Connor CM, Morrison FJ. Links between early self-regulation and vocabulary, literacy and math skills. In review.
23. Huttenlocher J, Haight W, Bryk A, Seltzer M, Lyons T. Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology* 1991;27(2):236-248.
24. Huttenlocher J, Vasilyeva M, Cymerman E, Levine S. Language input and child syntax. *Cognitive Psychology* 2002;45(3):337-374.
25. Hart B, Risley TR. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 1995.
26. Morrison FJ, Bachman HJ, McDonald Connor C. *Improving literacy in America: guidelines from research*. New Haven, Conn: Yale University Press; 2005.
27. McLoyd VC. Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist* 1998;53(2):185-204.
28. Tabors PO. *One child, two languages*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes; 1997.
29. NICHD-ECCRN. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4):969-1226.
30. Bachman HJ. How did we get here? Examining the sources of White-Black differences in academic achievement. Paper presented at: Biennial meeting of the Society for Research in Child Development; 1999; Albuquerque, NM.
31. Berlin LJ, Brooks-Gunn J, Spiker D, Zaslow MJ. Examining observational measures of emotional support and cognitive stimulation in Black and White mothers of preschoolers. *Journal of Family Issues* 1995;16(5):664-686.
32. Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH, Damast AM. Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Early Development and Parenting* 1996;5(4):173-183.
33. Chase-Lansdale PL, Pittman LD. Welfare reform and parenting: Reasonable expectations. *Future of Children* 2002;12(1):167-183.
34. Gomby DS, Culross PL, Berhrman RE. Home visiting: Recent program evaluation - Analysis and recommendations. *Future of Children* 1999;9(1):4-26.

Relação entre programas de educação infantil e conclusão escolar. Comentários sobre Hauser-Cram, McDonald Connor e Morrison, e Ou e Reynolds

Frances A. Campbell, PhD

Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, EUA
Março 2004

Introdução

Sem exceção, estudiosos que analisaram as evidências de que programas para a primeira infância afetam positivamente a conclusão escolar concordam que tais programas realmente aumentam a probabilidade de conclusão escolar para crianças que vivem em condições de pobreza. Esses artigos abordam a questão sob diferentes pontos de vista. Hauser-Cram discute alguns problemas que dificultam respostas definitivas para essa questão, resumindo em seguida as conclusões tiradas por outros autores que analisaram o tema; por fim, descreve três programas de educação infantil que se mostraram positivos, com efeitos duradouros sobre o nível educacional alcançado por crianças pobres. Connor e Morrison analisam mais detalhadamente os fatores de *background* associados ao nível educacional. Os autores discutem as evidências a favor e contra a colocação da criança ou dos pais como foco principal de um programa para a primeira infância e mostram que o objetivo preciso de um programa para primeira infância nem sempre é tão específico como deveria ser: linguagem infantil, habilidades pré-alfabetização, práticas parentais ou conduta dos professores. Ou e Reynolds definiram com precisão o que entendem por “programa para a primeira infância” e resumem as evidências que surgiram a partir de oito estudos que correspondem à sua definição (as crianças estavam em “tratamento” entre os 3 e 4 anos de idade e a finalidade dos dados era analisar o desempenho educacional no longo prazo). Esses estudiosos colocaram na forma de tabela um resumo útil para descrever os resultados de estudos que atendiam a seus critérios.³

Pesquisas e conclusões

Evidentemente, os estudos experimentais controlados de maneira mais criteriosa, como os programas *Perry Preschool* e *Abecedarian*, apresentaram as evidências de vantagens mais

consistentes. Embora ambos utilizem amostras relativamente pequenas, o tamanho da amostra é parcialmente compensado por boa elaboração experimental e baixa taxa de desistência. É importante ressaltar que o estudo mais amplo do *Chicago Child-Parent Center* (Centro Criança-Pais, de Chicago) apresenta evidências comparáveis de benefícios no longo prazo. Para o programa de educação infantil mais amplamente oferecido, o *Head Start*, as evidências de eficácia no longo prazo ainda são diversificadas.

Os autores têm opiniões diferentes sobre os modelos de programas para a primeira infância que podem influenciar a conclusão escolar, mas não há evidências consistentes da superioridade de um modelo de prestação de serviços sobre outro. Connor e Morrison concluem que as melhores práticas combinam alguma forma de atendimento familiar com serviços diretos para as crianças. No entanto, quando a conclusão escolar é o critério em questão, resultados de longo prazo do estudo *Abecedarian* não apoiam a ideia de que o foco na família seja essencial. Evidências sugerem que o programa de educação infantil centrado na criança tem efeito mais forte sobre o nível educacional alcançado pelo adulto jovem do que programas mais centrados na família durante nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este argumento não apoia a hipótese de que um programa de educação infantil com foco na criança pode anular os efeitos do ambiente familiar inicial. A análise do *Abecedarian* sugere que programas de educação infantil em instituições funcionam, em certa medida, de forma independente do ambiente familiar em relação à influência sobre o desenvolvimento da criança – ambos contribuem e, quanto melhor a qualidade do ambiente inicial, maior é a probabilidade de bom desempenho da criança na escola. No entanto, não ficou provado que acrescentar um componente com foco nos pais à experiência de educação infantil com foco na criança leve a resultados cognitivos/acadêmicos superiores aos de programas centrados unicamente na criança.

O projeto *Carolina Approach to Responsive Education* (Project CARE) foi um estudo experimental de controle aleatório que abordou a importância de acrescentar um componente parental a uma experiência de educação infantil em instituições. Nesse estudo, um grupo de crianças recebeu atendimento em instituições, ao qual foi acrescentado o componente de educação familiar; e um segundo grupo de crianças recebeu apenas o componente de educação familiar. Crianças atendidas das duas formas foram comparadas a crianças não atendidas de um grupo de controle. As crianças que receberam educação em instituições e visitas domiciliares apresentaram desempenho superior ao do grupo de controle durante a primeira infância, o que não ocorreu para aquelas que receberam apenas visitas domiciliares.^{1,2}

Dados do *Perry Preschool Project* foram utilizados para verificar se as vantagens de longo prazo resultaram de melhores condições de desenvolvimento cognitivo dos participantes ou de efeitos positivos para a família. Os resultados indicaram que o mecanismo mais provável foi a melhoria cognitiva direta. O estudo do *Abecedarian* avaliou mediadores dos efeitos de programas para primeira infância sobre escores de testes acadêmicos no longo prazo (até os 21 anos de idade), e constatou que, tanto para leitura como para matemática, os efeitos desses programas foram mediados pelos efeitos do programa sobre o desenvolvimento cognitivo da criança.³ Do mesmo modo, dados do *Abecedarian* indicam que o QI da mãe e o ambiente familiar exercem a principal influência sobre o nível educacional no longo prazo, mas quando os modelos são testados para mediação, é possível demonstrar que o QI da mãe tem influência no número de anos de escolarização por meio de seu efeito sobre a qualidade do ambiente familiar na primeira infância.

Ou e Reynolds sugerem três modelos que podem explicar as vantagens que programas para a primeira infância geram para a conclusão escolar: benefício cognitivo direto para a criança, resultando em melhor desenvolvimento escolar ao longo dos anos; mudanças positivas para a família, que influenciam o grau de adaptação da criança na escola; e apoio para escolas, de modo que as crianças registrem maior frequência e menor mobilidade entre escolas. Em consequência, a criança vivencia continuidade ao longo dos anos, aprendendo de forma mais eficaz.

Connor e Morrison contribuem com comentários exclusivos sobre que componentes da educação infantil levam ao sucesso na aprendizagem da leitura. Apresentam também uma excelente observação sobre a necessidade de tratar cada criança como um indivíduo, personalizando a educação infantil para adaptá-la a seu estágio de desenvolvimento e seu estilo de aprendizagem.

Implicações para o desenvolvimento e para políticas públicas

Análises da relação custo/benefício indicam que programas para a primeira infância podem economizar para a sociedade até US\$7 por dólar gasto nos anos iniciais, devido a reduções no número de repetências, reduções no número de encaminhamentos para serviços especiais, ganhos potenciais mais altos, e reduções no custo social da criminalidade. Para aqueles programas de primeira infância que aparentemente não estão associados com uma redução da criminalidade, a relação custo/benefício não foi tão marcante.⁴

Esses artigos são unânimes em seu apoio a programas para a primeira infância, embora apresentem algumas diferenças em relação àquilo que enfatizam e sobre a melhor maneira de

combinar programas centrados na criança, programas baseados em instituições, programas para os pais e programas baseados na escola com o objetivo de influenciar a conclusão escolar. No entanto, as implicações são semelhantes. Crianças pequenas em situação de risco, principalmente aquelas que crescem em condições de pobreza, podem obter grandes benefícios de programas de boa qualidade para a primeira infância. Inversamente, crianças que vivem em condições de pobreza tendem a frequentar programas de educação infantil de baixa qualidade – ou a jamais frequentar um desses programas. Programas de educação infantil de boa qualidade são aqueles cujo foco é a criança e que personalizam sua educação em relação ao que é necessário para prepará-las para sucesso posterior. O dinheiro investido ao longo dos anos iniciais tem boa relação custo/benefício para a sociedade. Formuladores de políticas públicas devem manter a ênfase na importância dos anos iniciais e devem disponibilizar recursos para garantir que crianças pobres tenham acesso a cuidados de boa qualidade, garantindo que essas crianças recebam educação infantil planejada para dar-lhes a melhor preparação para o sucesso e a conclusão escolar.

Referências

1. Wasik BH, Ramey CT, Bryant DM, Sparling J. A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development* 1990;61(6):1682-1696.
2. Burchinal MR, Campbell FA, Bryant DM, Wasik BM, Ramey CT. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development* 1997;68(5):935-954.
3. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
4. Masse L. A benefit-cost analysis of the Carolina Abecedarian Preschool program. Paper presented in: Campbell F, Chair, What's a good early childhood education worth and why? Symposium presented at: the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development; April 26, 2003; Tampa, Fla.

Associações entre programas de educação infantil e conclusão escolar. Comentários sobre Hauser-Cram, McDonald Connor e Morrison, e Ou e Reynolds

Kathryn R. Wentzel, PhD

University of Maryland, EUA

Agosto 2004

Introdução

Comentários sobre:

1. Serviços ou programas que influenciam o sucesso acadêmico e a conclusão escolar de crianças pequenas, por Carol McDonald Connor e Frederick J. Morrison
2. Serviços ou programas que influenciam crianças pequenas (do nascimento aos 5 anos de idade), sua conclusão escolar e seu desempenho acadêmico, por Penny Hauser-Cram
3. Educação infantil e conclusão escolar, por Suh-Ruu Ou e Arthur J. Reynolds

Introdução

Os artigos de Connor e Morrison, Hauser-Cram, e Ou e Reynolds oferecem um panorama claro e abrangente de pesquisas e questões correlatas que são relevantes para a educação infantil e a prontidão escolar. Como observaram esses autores, o tema da educação na primeira infância deveria ser de extremo interesse tanto para educadores como para formuladores de políticas públicas. É cada vez maior o número de evidências que apoiam as conclusões de que alguns programas podem promover ganhos no curto prazo em inúmeras áreas cognitivas e sociais importantes, assim como podem promover o desempenho acadêmico e a conclusão escolar, muitos anos mais tarde. Além disso, esses programas parecem ser especialmente benéficos para crianças em situação de risco.

Pesquisas e conclusões

Os três artigos apresentam um consenso geral a respeito do que se sabe sobre programas de educação e cuidados na primeira infância e os desafios que a implementação e a avaliação desses programas apresentam. De fato, muitos estudiosos concordam que os efeitos mais pronunciados e consistentes dos programas para a primeira infância são constatados nas habilidades de linguagem e de alfabetização da criança, sendo que algumas avaliações documentam também resultados positivos em termos sociais e afetivos. Outros efeitos de longo prazo de alguns programas-modelo incluem aumento das taxas de conclusão.^{1,2,3} A literatura mostra também que efeitos positivos de longo prazo tendem a ser mais consistentes quando a criança frequenta programas-modelo que iniciam o provimento de serviços logo após o nascimento e estendem-se até o ensino fundamental; que integram esforços para apoiar práticas parentais positivas, com a instrução desenvolvida na escola; e que empregam professores altamente qualificados. Aparentemente, Connor e Morrison, Hauser-Cram e Ou e Reynolds concordam também que, para conseguir progressos significativos rumo à maior compreensão dessas constatações, os pesquisadores devem aumentar os esforços para definir e interpretar o significado da qualidade e do sucesso no longo prazo; para implementar e avaliar programas-modelo de larga escala; e para utilizar modelos teóricos na identificação de mecanismos e fatores múltiplos que possam explicar por que determinados programas aparentemente têm efeitos positivos sobre a vida das crianças.

Essas interpretações são cuidadosas e bem-fundamentadas na extensa literatura da área. Portanto, em resposta a esses artigos, gostaria de ampliar diversos pontos e oferecer algumas perspectivas adicionais sobre como abordar alguns desses desafios. Uma questão central levantada nesses artigos está relacionada às múltiplas definições que aparecem na literatura para a qualidade e o sucesso do programa. Connor e Morrison argumentam que muitas vezes programas para a primeira infância carecem de objetivos claramente articulados. Ou e Reynolds ampliam o debate sugerindo que, embora ganhos sociais e cognitivos no curto prazo tenham sido mencionados como resultados significativos influenciados por programas de qualidade, o objetivo final e mais importante de programas para a primeira infância deve ser a elevação do nível educacional.

Historicamente, a meta explícita de programas formais de educação tem sido o desenvolvimento de habilidades intelectuais e acadêmicas que contribuam para o adequado funcionamento do cidadão. No entanto, formuladores de políticas públicas, assim como pais e educadores, também têm reconhecido as importantes contribuições da escolarização para o desenvolvimento de habilidades sociais e de autorregulação, inclusive o desenvolvimento de relacionamentos

interpessoais positivos, de habilidades para colocar questões sociais em perspectiva, de motivação para alcançar resultados sociais e acadêmicos valorizados, e de aspiração educacional positiva.⁴ Essa tradição de promover objetivos múltiplos para estudantes ressalta a noção de que ser um estudante bem-sucedido e, em última análise, ser um cidadão competente são metas que exigem o desenvolvimento de muitas habilidades. Portanto, um foco na realização de objetivos distais, tais como a elevação do nível educacional, demanda atenção simultânea aos objetivos mais proximais ao desenvolvimento na primeira infância, como funcionamento social e de autorregulação, e ajustamento social à escola. Por outro lado, alcançar esses marcos de desenvolvimento deve contribuir de forma positiva para o desempenho educacional posterior. De fato, muitas pesquisas sobre o ensino fundamental documentam correlações significativas entre competência social e resultados acadêmicos positivos.⁵

Seguindo a mesma linha de ideias, estou inteiramente de acordo com o apelo de Ou e Reynolds em favor do desenvolvimento e da utilização de modelos teóricos para orientar o trabalho nessa área. Sem estruturas conceituais para orientar a avaliação sistemática de hipóteses, não é possível identificar claramente os mecanismos causais subjacentes que dão subsídios aos profissionais sobre como e por que práticas específicas funcionam melhor do que outras. Com esse objetivo, proponho que os pesquisadores façam melhor uso daquilo que conhecemos sobre práticas parentais eficazes para identificar componentes de programas-modelo. Como observado em cada artigo, os fatores parentais explicam uma proporção importante e significativa da variância no sucesso escolar que vai além daquela explicada por efeitos dos programas. Tendo em vista essas constatações, é essencial que os programas ofereçam aos pais serviços que possam melhorar as habilidades de práticas parentais, as estratégias de comunicação entre pais e filhos, a eficácia da criação de filhos, e a interação com instituições educacionais. Estes e outros aspectos positivos das práticas parentais podem no mínimo contribuir para melhorar os efeitos gerais de intervenções escolares mais centradas na criança.

Além disso, no entanto, é razoável fazer uma pergunta um pouco diferente: o que sabemos sobre práticas parentais eficazes que podem ser incorporadas a programas para a primeira infância e aprimorá-los? É amplamente reconhecido que práticas parentais específicas são fundamentais para o desenvolvimento de competências na infância.^{6,7} Pais que fornecem níveis adequados de controle por meio da aplicação consistente de regras; que oferecem estrutura para as atividades das crianças; que comunicam suas expectativas de desempenho de acordo com o potencial da criança e com o seu nível de autonomia, de autoconfiança e de autocontrole adequados à sua

idade; que estão envolvidos em estilos democráticos de comunicação; que consideram as opiniões e os sentimentos da criança; e que expressam afetuosidade e aprovação têm filhos que apresentam bom desenvolvimento social e cognitivo.⁸ Além disso, pais eficazes são propensos a ser modelos de habilidades e valores adequados⁹ e tendem a estimular seus filhos a serem aprendizes mais autoconfiantes.¹⁰

Embora seja essencial que os pais aprendam essas habilidades, é razoável presumir que os professores também devem aprender como empregar essas estratégias e devem estar cientes de que sua utilização aumentará a probabilidade de que seus estudantes tenham melhor desenvolvimento acadêmico e social em sala de aula.¹¹ De fato, em estudos realizados com crianças do ensino fundamental, o provimento de estrutura, orientação e autonomia aos professores está relacionado a uma variedade de resultados motivacionais e acadêmicos.^{12,13} Além disso, o ajustamento de crianças pequenas à escola vem sendo relacionado a um relacionamento professor-aluno caracterizado por afetuosidade, ausência de conflitos e comunicação aberta.¹⁴ Levando essas constatações um passo a frente, é provável que professores de educação infantil que interagem com crianças em consonância com as “melhores práticas” dos pais também venham a aumentar significativamente as chances de que essas crianças desenvolvam uma atitude positiva frente à escolarização e também desenvolvam habilidades sociais e acadêmicas valiosas.

Implicações

Connors e Morrison, Hauser-Cram, e Ou e Reynolds fornecem um conjunto de recomendações para aprimorar nossa compreensão dos efeitos de programas para a primeira infância. Para essa área, objetivos louváveis incluem apoio a estudos longitudinais e de larga escala; esclarecimento dos objetivos dos programas; desenvolvimento de teorias; e maior foco sobre o funcionamento familiar. Eu acrescentaria que os objetivos dos programas devem ter múltiplas facetas, visando habilidades adequadas em termos de desenvolvimento de crianças pequenas, que facilitarão a realização de um número maior de objetivos de longo prazo na vida adulta. Além disso, formuladores de programas devem utilizar modelos conceituais que identificam resultados múltiplos que podem ser associados à realização de resultados educacionais mais distais. A esse respeito, há muito a aprender com pesquisas sobre o que os pais podem fazer para promover o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas de seus filhos. A integração dessas práticas a programas para a primeira infância deve contribuir para uma compreensão básica das formas e dos motivos pelos quais alguns professores de educação infantil favorecem

resultados positivos para as crianças, ao passo que outros não o fazem.

Referências

1. Ramey CT, Ramey SL. Early intervention and early experience. *American Psychologist* 1998;53(2):109-120.
2. Ramey CT, Campbell FA, Burchinal M, Skinner ML, Gardener DM, Ramey SL. Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science* 2000;4(1):2-14.
3. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346.
4. Wentzel KR. Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research* 1991;61(1):1-24.
5. Wentzel KR. School adjustment. In: Reynolds W, Miller G, eds. *Handbook of psychology*. Vol. 7: Educational Psychology. New York, NY: Wiley; 2003:235-258.
6. Grusec JE, Goodnow JJ. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology* 1994;30(1):4-19.
7. Maccoby EE, Martin JA. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen PH, ed. *Handbook of child psychology*. Vol 4. New York, NY: Wiley; 2003:1-1001
8. Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph* 1971;4(1, Pt.2):1-103.
9. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1986.
10. Wertsch JV. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1985.
11. Wentzel KR. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development* 2002;73(1):287-301.
12. Grolnick WS, Ryan RM. Autonomy support in education: Creating the facilitating environment. In: Hastings N, Schwieso J, eds. *New directions in educational psychology*. Vol. 2: *Behavior and motivation*. London, England: Falmer Press; 1987:213-232.
13. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(4):571- 581.
14. Pianta RC, Hamre B, Stuhlman M. Relationships between teachers and children. In: Reynolds W, Miller G, eds. *Handbook of psychology*. Vol. 7: *Educational Psychology*. New York, NY: Wiley; 2002:199-234.