

SUCESSO ESCOLAR/ACADÊMICO

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 déficit 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 contratempos 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 enfocar 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.