

SUCESSO ESCOLAR/ACADÊMICO

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 prevenir 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 Abecedarian ³⁷	<p>Duração: 5 anos (do nascimento aos 5 anos de idade)</p> <p>Descrição: enfoca o desenvolvimento de linguagem, habilidades cognitivas e comportamentos adequados em creches; envolvimento dos pais.</p> <p>Resultados: efeitos positivos sobre habilidades intelectuais e sobre o desempenho acadêmico (menos repetência) até os 15 anos de idade.</p>

Título do programa (Autores)	Resumo
2- Projeto Perry Preschool ³⁸	<p>Duração: de 30 a 60 semanas (3 ou 4 anos de idade)</p> <p>Descrição: realizado em creches, centrado em habilidades cognitivas e linguagem falada; visitas domiciliares.</p> <p>Resultados: taxas de conclusão mais altas, menos criminalidade, menor número de gestações e de casos de dependência econômica.</p>
3- Even Start ³⁹	<p>Duração: 9 meses (3-4 ou 4-5 anos de idade)</p> <p>Descrição: centrado em aprendizagem cognitiva e linguagem; visitas domiciliares, educação dos pais.</p> <p>Resultados: resultados no curto prazo.</p>
4- Projeto sem título ⁴⁰	<p>Duração: 1 ano (educação infantil)</p> <p>Descrição: leitura interativa em sala de aula e em casa; reuniões com pais.</p> <p>Resultados: melhor desempenho em leitura.</p>
5- Chicago Child-Parent Centers ^{28,41}	<p>Duração: 1 ano (educação infantil)</p> <p>Descrição: centrado em leitura, escrita e consciência fonológica; oficinas para professores e pais.</p> <p>Resultados: melhor desempenho em leitura.</p>

Título do programa (Autores)

Resumo

6- Projeto sem título⁴²

Duração: de 3 a 9 anos

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

Resultados: redução na taxa de evasão escolar.

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.

7- Early Head Start⁴³

Resultados: efeitos positivos sobre as práticas educacionais dos pais.

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.

8- The Incredible Years⁴⁴

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.