

SUCESSO ESCOLAR/ACADÊMICO

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. Ochlertree 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.