ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância

TRANSIÇÃO ESCOLAR

Prontidão escolar e desenvolvimentos internacionais em educação e cuidados na primeira infância

Sheila B. Kamerman, DSW

Compton Foundation Centennial Professor for the Prevention of Children and Youth Problems, School of Social Work, Columbia University, EUA

Agosto 2008

Do que se trata

Uma das principais preocupações em muitos países industrializados é o grande número de crianças que ingressam no ensino fundamental, e mesmo na pré-escola (*kindergarten*) ou em programas equivalentes, apresentando níveis significativamente diferentes de preparação para a escolarização formal, ou *prontidão escolar*.[aα] Quando o conceito de prontidão escolar é entendido de forma limitada, a ênfase é preparar ou aprontar a criança para que desenvolva um conjunto específico de habilidades e capacidades escolares – seguir orientações, demonstrar habilidades em leitura e raciocínio, e realizar tarefas de forma independente –1 ao ingressar na escola. Com outro entendimento, o Painel Nacional de Objetivos da Educação, dos EUA[b], adotou uma abordagem mais ampla, argumentando que a prontidão escolar engloba cinco dimensões: bem-estar físico e desenvolvimento motor, desenvolvimento social e emocional, utilização da

©2008-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

linguagem, cognição, e conhecimentos gerais.[2] Esta definição mais ampla, que pode ser aplicada internacionalmente, estrutura esta discussão, com atenção especial às habilidades escolares e afins.

Pesquisas constataram que, ao ingressar na pré-escola, as crianças que haviam participado de programas-modelo de educação infantil de boa qualidade demonstravam desenvolvimento significativamente mais adiantado em áreas-chave de desenvolvimento do que aquelas que permaneceram sob cuidados parentais ou informais.[1] As áreas-chave são habilidades de linguagem, letramento e raciocínio, e os conceitos e a compreensão da criança em relação ao mundo que a cerca. Crianças que participaram de programas de educação infantil mostraram-se mais ansiosas para aprender e tentar novas experiências, e eram menos propensas à repetência ou ao encaminhamento para turmas de educação especial.[3] É importante ressaltar que esses resultados foram alcançados de forma desproporcional por crianças menos favorecidas.[4,5]

Problemas

Uma vez que a prontidão da criança para aprender está tão fortemente associada ao futuro desempenho escolar, crianças que ingressam na pré-escola com menor prontidão do que seus colegas provavelmente não conseguirão diminuir a diferença de desempenho educacional. Tendo em vista essa preocupação, há um interesse crescente em relação a programas bem-sucedidos na realização dos objetivos de prontidão. O que revelam as pesquisas em relação ao impacto de programas de ECPI sobre a prontidão escolar? E quais são as implicações para o desenvolvimento de políticas educacionais e de programas de educação e cuidados na primeira infância (ECPI)?

Contexto de pesquisa

A maior parte das pesquisas sobre prontidão escolar foi realizada nos Estados Unidos. A maioria das pesquisas norte-americanas relacionadas ao impacto de programas de ECPI sobre a prontidão escolar destacou dois programas-modelo, experimentais, de designação casualizada e de pequena escala: o *High/Scope Perry Preschool Program* (Programa de Educação Infantil High/Scope Perry) e o Estudo Carolina *Abecedarian*. Esses estudos constataram que programas de educação na primeira infância de boa qualidade podem ter efeitos amplos e significativos sobre a prontidão escolar e produzir benefícios cognitivos e escolares de curto e longo prazo para crianças provenientes de backgrounds menos favorecidos; e que os efeitos positivos são

desproporcionalmente maiores para crianças menos favorecidas.[4,5,6,7,8] Um segundo foco foi centralizado no *Head Start*, o programa de educação compensatória em larga escala que hoje atende principalmente crianças de 3 a 4 anos de idade, e que foi elaborado para solucionar as deficiências que crianças carentes enfrentam ao ingressar no ensino fundamental. Estudos sobre esse programa constataram que a participação traz benefícios no curto prazo para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança, mas esses impactos positivos vão desaparecendo até por volta da terceira série do ensino fundamental.[5,6,8,9] Há discussões para determinar se essa perda é um problema do programa ou está relacionada com a baixa qualidade das escolas frequentadas por essas crianças quando deixam o programa.

Por outro lado, sabe-se muito pouco sobre os efeitos dos programas de educação infantil típicos frequentados pela maioria das crianças nos Estados Unidos e em outros países de língua inglesa. Em geral, esses programas são mais diversificados – em termos da orientação para o ingresso no ensino fundamental e em relação às crianças atendidas –, e

apresentam qualidade e custos mais baixos do que os programas-modelo do *Head Start*. Diversos estudos desses programas demonstraram benefícios positivos e produziram resultados importantes em termos de preparação para o ingresso no ensino fundamental. Em muitos casos, os ganhos cognitivos durante a primeira infância foram sustentados ao longo das primeiras séries do ensino fundamental.

Resultados de pesquisas recentes

Magnusson, Ruhm e Waldfogel (2004)10 analisam a prontidão escolar utilizando dados do *Early Childhood Longitudinal Study–Kindergarten Class of 1998-99* (ECLS-K) (Estudo Longitudinal sobre a Primeira Infância – Turma de pré-escola de 1998-99) – uma amostra nacional ampla e representativa de crianças que ingressaram nesse nível educacional no segundo semestre de 1998. A constatação geral é que as crianças que frequentaram programas de educação na primeira infância, que antecedem a pré-escola, ingressaram no ensino fundamental com melhor prontidão para aprender, e apresentaram melhor desempenho em matemática e leitura nessa nova etapa da educação. Além disso, foi constatado que as crianças menos favorecidas registraram ganhos cognitivos mais duradouros.

Outros estudos realizados nos Estados Unidos que constataram resultados positivos de prontidão escolar incluem: o estudo *Chicago Child Care* (Cuidados Infantis de Chicago); o estudo *Cost,*

Quality and Child Outcomes (Custo, Qualidade e Resultados para a Criança); *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) *Study of Early Childcare* (Estudo do Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano sobre Cuidados na Primeira Infância); o estudo do *Southern Regional Education Board* (SREB) (Conselho Educacional da Região Sul); e um estudo de um programa universal de educação infantil realizado em Tulsa, Oklahoma, cujos resultados mostraram que, independentemente de raça, etnia e/ou renda familiar, as crianças que participaram do programa demonstraram melhor nível de prontidão escolar em comparação com um grupo semelhante de crianças que não participaram da iniciativa.[1]

Diversos estudos internacionais chegaram às mesmas conclusões, inclusive os estudos longitudinais da Suécia,[12,13] um estudo longitudinal da Nova Zelândia – *Competent Children's Project* (Projeto da Criança Competente) – e um estudo britânico mais recente – *Effective Provision of Pre-School* – EPPE (Provimento Eficaz de Educação Infantil)[c]. O estudo da Nova Zelândia constatou que as habilidades sociais, de letramento e de matemática estavam preservadas mesmo aos 20 anos de idade.

Implicações

A pesquisa sobre programas de ECPI resultou em seis lições evidentes e que podem ser generalizadas internacionalmente:

Em primeiro lugar, ampliar o acesso a programas de ECPI para crianças entre 3 e 4 anos de idade é uma política fundamental para melhorar o bem-estar da criança, em termos gerais, e sua prontidão escolar, em particular. Pesquisas comprovaram que a educação infantil pode melhorar significativamente a prontidão escolar e o desempenho no ensino fundamental, assim como o desenvolvimento integral da criança. Crianças que participam de programas de educação infantil tendem a apresentar melhor nível de habilidades verbais, de linguagem e aritmética, e escores consistentemente mais altos em leitura. Mostram-se mais interessadas na escola quando chegam ao ensino fundamental: têm maior motivação para aprender, frequentar a escola e completar tarefas, e são mais propensas ao sucesso escolar a longo prazo. Na Dinamarca, na França, na Itália e na Suécia os programas universais de educação infantil desenvolvidos são exemplares, e são frequentados por quase todas as crianças de 3 a 4 anos de idade.

Em segundo lugar, há um conjunto crescente de evidências indicando que a qualidade pode fazer diferença, embora o debate sobre a definição de qualidade não esteja encerrado. Crianças que

frequentam programas de ECPI de boa qualidade (definidos por uma boa relação crianças/equipe, grupos pequenos e equipes altamente qualificadas/capacitadas) têm maior probabilidade de demonstrar maiores habilidades cognitivas e de linguagem, ao passo que aquelas que participam de programas de qualidade inferior são mais propensas a apresentar dificuldades em habilidades sociais, comportamentais e de linguagem.[14] Além disso, os benefícios de modalidades de ECPI intensivas e adequadamente elaboradas – ou seja, que são sensíveis às necessidades da criança e utilizam boas práticas pedagógicas – têm menor probabilidade de desaparecer do que os benefícios de programas elaborados apenas com objetivos de custódia.

Em terceiro lugar, crianças menos favorecidas obtêm maiores benefícios de uma experiência de educação infantil de boa qualidade do que crianças de famílias mais abastadas. A frequência a programas de educação infantil pode reduzir as diferenças de desempenho educacional enfrentadas pelas crianças menos favorecidas

Em quarto lugar, há uma nova tendência voltada à integração de serviços de educação e cuidados em um único sistema – uma integração que pouco a pouco vem sendo incorporada ao sistema educacional –, que constitui um desenvolvimento que pode resultar em maior apoio público e em programas de melhor qualidade. Suécia, Nova Zelândia, Espanha, Escócia e Reino Unido já implementaram esse sistema.

Em quinto lugar, oferecer programas de educação infantil em período integral, em vez de período parcial, pode gerar resultados mais positivos.[15] Os programas escandinavos cobrem toda a jornada de trabalho, e os programas franceses de educação infantil cobrem um dia escolar longo, com atividades oferecidas após esse período.[16]

Em sexto lugar, há uma necessidade crescente de maior atenção a políticas educacionais e programas destinados a pais de crianças menores de 3 anos de idade, principalmente em relação às políticas de licença parental. Os Estados Unidos oferecem licenças- maternidade e licenças parentais, previstas em lei, que variam de seis meses a três anos e no Canadá essa licença é de um ano.

Conclusões

A promoção da prontidão escolar surgiu como um fator cada vez mais importante em relação a iniciativas de políticas educacionais e programas de ECPI, complementando a influência das

altas taxas de participação de mulheres com crianças pequenas na força de trabalho, tendo por objetivo aumentar o capital humano. Consequentemente, os países vêm ampliando progressivamente a oferta de vagas em programas de ECPI, principalmente para crianças de 3 e 4 anos de idade (a cobertura é quase universal na educação infantil ou para o ano que antecede o ingresso na educação compulsória), e começam a dar maior atenção a crianças menores de 3 anos de idade.

Um novo relatório publicado pela UNESCO (2006)[17] destaca que, apesar de benefícios amplamente documentados em relação a todos os aspectos de desenvolvimento e do bem-estar da criança, programas de ECPI ainda são, em muitas partes do mundo, o "elo esquecido na cadeia educacional", mesmo para crianças entre 3 e 4 anos de idade. É particularmente importante observar que aproximadamente 50% dos países do mundo não possuem políticas de educação e cuidados na primeira infância para crianças menores de 3 anos de idade.

A Comissão Européia adotou uma posição explícita em relação ao acesso. No encontro de cúpula de Barcelona, em 2002, foram estabelecidas metas explícitas em relação a arranjos de ECPI. A comissão concorda que "Os estados membros devem remover os obstáculos à participação da mulher na força de trabalho e, levando em consideração a demanda por creches, e em concordância com padrões nacionais de provimento, devem empenhar-se para, até 2010, oferecer atendimento de educação e de cuidados para, no mínimo, 90% das crianças entre 3 anos de idade e a idade escolar compulsória e para, no mínimo, 33% das crianças menores de 3 anos de idade."18 Esse objetivo para crianças de 3, 4 e 5 anos de idade já foi alcançado por cerca de 50% dos 25 países da União Europeia, principalmente países escandinavos, Bélgica, França e Itália. Reino Unido e Holanda também se aproximam desse objetivo. Esse objetivo também pode ser atingido nos casos em que a cobertura para crianças menores de 3 anos de idade abrange licença-maternidade e licença parental remuneradas, com garantia de permanência no emprego, além da prestação de serviços.

Referências

1. Brown J. *The Link Between Early Learning and Care and School Readiness*. Seattle, WA: Economic Opportunity Institute; 2002.
2. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds.. *Reconsidering Children's Early Learning and Development: Toward Shared Beliefs and Vocabulary* . Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
3. Barnett WS, Hustedt JT. Preschool: The most important grade. *Education Leadership* 2003;60(7):54-57.

4. Currie J. *What We Know about Early Childhood Interventions*. Chicago, IL: Joint Center for Poverty Research, University of Chicago; 2000. Policy Brief 2(10)
5. Currie J. Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives* 2001; 15(2):213-238.
6. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 1995;5(3):25-50.
7. 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. Recuperado em fevereiro 24, 2009 de: http://www.srcd.org/Documents/Publications/SPR/spr17-1.pdf.
8. Karoly LA, Greenwood PW, Everingham SS, Hoube J, Kilburn MR, Rydell CP, Sanders M, Chiesa J. *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know abut the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions* . Santa Monica, CA: Rand; 1998.
9. Currie J, Thomas D. Does Head Start Make a Difference?. *American Economic Review* 1995;85(3):341-364.
10. Magnusson KA, Ruhm CJ, Waldfogel J. *Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research; 2004. NBER Working Paper No. 10452.
11. Gormley WT jr., Gayer T, Phillips D, Dawson B. The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology* 2004;41(6):872-884.
12. Andersson BE. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development* 1992;63(1):20-36.
13. Hwang CP, Broberg AG.The historical and social context of child care in Sweden. In: Lamb ME, Sternberg KJ, Broberg, AG, Hwang CP, eds. *Child Care in Context. Cross-Cultural Perspectives* . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum ; 1992: 27-54.
14. Vandell DL, Wolfe B. *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to be Improved?* Madison, WI: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin; 2000. Special Report no. 78.
15. Herry Y, Maltais C, Thompson K. Effects of a full-day preschool program on 4-year-old children. *Early Childhood Research and Practice* 2007;9(2). Recuperado em fevereiro 24, 2009 de: http://ecrp.uiuc.edu/v9n2/herry.html.
16. Columbia University. Clearinghouse on International Developments in Child and Family Policies Website. Recuperado em fevereiro 24, 2009 de: http://www.childpolicyintl.org.
17. UNESCO. *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Paris, France: UNESCO; 2006. EFA Global Monitoring Report 2007.
18. Plantenga J, Siegel M. European Childcare Strategies. Paper presented at: Childcare in a Changing World; October 21-23 2004; Groningen, The Netherlands. Recuperado em fevereiro 24, 2009 de: http://www.childcareinachangingworld.nl/downloads/position_paper_part1.pdf.

Notas:

[a]Nos Estados Unidos Kindergarten é o ano que antecede o início da escolarização compulsória. É universal, gratuito e opcional, e é frequentado por quase todas as crianças de 5 anos de idade. É considerado como um ano de transição, antes do inicio da escolarização formal.

[a]No Brasil, a LDBEN classifica como "pré-escola" a etapa equivalente ao Kindergarten. É uma das etapas da educação infantil, e atende crianças de 4 e 5 anos de idade. Do nascimento até essa idade, a educação infantil inclui programas de educação e cuidados na primeira infância – ECPI, na forma de creches e instituições similares.

©2008-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

[b]Em julho de 1990, foi criado um organismo intergovernamental e bipartidário de funcionários estatais e federais para avaliar e relatar os progressos estaduais e nacionais relacionados à realização dos objetivos nacionais de educação.

[c] Um importante estudo longitudinal de larga escala – Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project e Effective Pre-School and Primary Education 3-11 (EPPE–3-11) está sendo realizado atualmente no Reino Unido, financiado pelo UK Department of Education and Skills (Departamento de Educação e Habilidades). As constatações são semelhantes àquelas do estudo norte-americano mencionado.

©2008-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR