ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância

TRANSIÇÃO ESCOLAR

Serviços e programas que influenciam as transições escolares de crianças pequenas

Diane Early, PhD.

FPG Child Development Institute University of North Carolina at Chapel Hill,EUA

Julho 2004

Introdução e do que se trata

Gestores, formuladores de políticas educacionais e educadores consideram cada vez mais a prontidão escolar como um elemento fundamental na melhoria dos resultados do desempenho escolar de todas as crianças. Prontidão escolar inclui as habilidades escolares e sociais da criança ao ingressar na escola, e a expressão “escolas prontas” define a prontidão da instituição para prestar serviços educacionais a todas as crianças. Evidentemente, essa ênfase sobre escolas prontas diz respeito à atenção sobre serviços e programas implementados por escolas ou professores que influenciam as transições escolares de crianças pequenas. Love, Logue, Trudeau e Thayer[1] argumentam que “atividades e eventos – (além dos programas da educação infantil e do ensino fundamental) – que são elaborados para superar as descontinuidades que podem desorganizar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança” (p. 9) são ingredientes-chave para uma transição bem-sucedida. Embora experiências de alta qualidade anteriores ao início da

©2004-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

escolarização e um programa de ensino fundamental de alta qualidade sejam essenciais para o sucesso da criança, é preciso dedicar alguma atenção também às descontinuidades entre os contextos.

Contexto de pesquisa

De acordo com Pianta, Cox, Taylor e Early,[2] escolas prontas devem apresentar três características: 1) ampliam seu alcance, estabelecendo vínculos com famílias, instituições de educação infantil e comunidades; 2) antecipam-se no tempo, estabelecendo relacionamentos antes do primeiro dia de escola; e 3) atuam com a devida intensidade. Com base nesta abordagem teórica, é preciso estabelecer uma relação harmoniosa entre a criança, o professor da pré-escola, o cuidador que atende a criança na creche, os colegas e os pais antes que a criança ingresse na pré-escola. Estabelecer esse sistema positivo de relacionamentos entre esses contextos sociais é essencial para transições bem-sucedidas.[3,4] Os relacionamentos servem como recursos para as crianças quando ingressam no sistema escolar, o que permite uma comunicação clara, além de oferecer um sentido de familiaridade durante a transição e de facilitar as competências sociais.

Problemas e questões-chave de pesquisa

As questões-chave na área de transições escolares são distribuídas em três categorias principais: 1) Que tipos de serviço e programa são mais eficazes para auxiliar a criança nessa transição? 2) Que tipos de serviços e programas são utilizados no momento? e 3) De que maneira serviços e programas mais eficazes podem tornar-se norma? Dispomos de informações teóricas consistentes que orientam as opiniões sobre práticas de transição eficazes, porém há poucos dados associando práticas específicas aos resultados para a criança. Há uma base de pesquisas mais consistente para abordar a segunda e a terceira questões-chave.

Resultados de pesquisas recentes

Pesquisas recentes produziram informações sobre as práticas que os professores utilizam atualmente para melhorar as transições escolares, sobre os obstáculos que enfrentam para implementar práticas mais eficazes, e sobre os possíveis pontos de intervenção que visam aumentar a utilização de estratégias mais eficazes. Utilizando uma pesquisa abrangente representativa dos professores de pré-escola nos Estados Unidos, Pianta et al. (1999) constataram que, embora a maioria dos professores tenha relatado algumas práticas que

©2004-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

visavam facilitar a transição das crianças para essa etapa da escolarização, as mais eficazes, de acordo com a base teórica – aquelas ao alcance da população alvo, antecipando-se no tempo e atuando com a devida intensidade – são relativamente raras. Práticas orientadas para grupos, que ocorrem após o início do ano escolar – por exemplo, atividades na instituição abertas a todos os interessados – foram relatadas com maior frequência, ao passo que práticas que envolvem contato individual com a criança e sua família, e aquelas que ocorrem antes do primeiro dia na escola foram pouco citadas. Além disso, Pianta et al. constataram que práticas individualizadas anteriores ao início da escolarização eram ainda menos comuns em escolas urbanas e naquelas situadas em áreas mais carentes e/ou com maior concentração de alunos provenientes de grupos minoritários.

Foram relatados diversos obstáculos à utilização de práticas de transição mais eficazes. As dificuldades mais citadas pelos professores para a implementação de práticas adicionais de transição foram a pressão gerada por turmas grandes, listas de alunos que são geradas muito tarde, práticas que envolvem trabalhos de férias não remunerados, e a falta de um planejamento de transição no município.[5] De acordo com Early et al. (2001), quando professores enfrentam esses obstáculos, é difícil a implementação de práticas de transição satisfatórias, principalmente aquelas que ocorrem antes do inicio das atividades escolares. Atividades de transição realizadas antes do início do ano escolar exigem maior preparação por parte dos professores e das escolas – por exemplo, devem ser geradas as listas de alunos, devem ser identificados os endereços e telefones das famílias –, e demandam recursos adicionais para remunerar professores ou tempo de trabalho não remunerado que eles disponibilizam. Do mesmo modo, práticas que envolvem interação individualizada com a criança ou com a família exigem mais tempo e planejamento do que práticas que envolvem simultaneamente todas as crianças, o que é coerente com a constatação de que professores com turmas grandes tinham menor probabilidade de utilizar práticas de transição antes do início das atividades escolares, provavelmente devido à carga de trabalho associada com o tamanho da turma. Por fim, a comunicação e a coordenação entre ambientes de educação infantil – uma prática que poderia apoiar relacionamentos em andamento e reduzir descontinuidades – representam um desafio,

uma vez que exigem conhecimentos sobre os alunos novos e seu contexto de educação infantil, tempo e iniciativa por parte dos programas de educação infantil, assim como coordenação entre muitos programas diferentes.

Surpreendentemente, Early e colegas (2001) constataram as maiores diferenças entre grupos relativas à utilização de práticas de transição entre professores que receberam capacitação em transição e aqueles que não receberam. Os professores capacitados eram mais propensos a utilizar todos os tipos de práticas de transição, aparentemente valorizando de alguma forma a abordagem à transição a partir de perspectivas variadas. Iniciavam sua abordagem antes do começo do ano letivo, criando um período de transição mais longo. Empreendiam esforços para utilizar práticas individualizadas, assim como atividades para grupos. Incluíam o contexto de educação infantil da criança – utilizando informações fornecidas pelos responsáveis por essa etapa da educação e coordenando currículos e objetivos voltados para esse contexto. Poucos professores receberam esse tipo de capacitação, mas esses dados indicam que essa formação pode ser valiosa para estimular práticas de transição mais abrangentes.

Conclusões

A adaptação da criança as suas experiências escolares iniciais tem implicações a longo prazo no seu desenvolvimento cognitivo e social e na evasão no ensino médio.[6,7,8] Isto posto, a atenção está corretamente centrada na otimização das transições da criança para o ensino fundamental.

Transições satisfatórias para o ensino fundamental são mais estruturadas quando apoiadas por práticas individualizadas, e quando envolvem a criança, a família e o contexto da pré-escola antes do primeiro dia no ensino fundamental. Práticas que estabelecem e fomentam os relacionamentos entre atores importantes na vida da criança tendem a obter os maiores benefícios para ela. Infelizmente, as pesquisas atuais sobre o status de práticas de transição escolar mostram que essas estratégias que favorecem a transição não são amplamente utilizadas. Práticas de alta intensidade são as que consomem mais tempo e têm menor probabilidade de serem utilizadas por professores das séries iniciais do ensino fundamental. Barreiras administrativas e estruturais – como baixa remuneração de professores, turmas com muitas crianças e coordenação municipal precária – sugerem que as escolas talvez não estejam “prontas” para receber as crianças que vêm da pré-escola. É animador destacar que professores capacitados em transição escolar são mais propensos a utilizar todos os tipos de práticas de transição.

Não há dados disponíveis que associem práticas de transição específicas aos resultados obtidos pelas crianças, mas a sólida base teórica disponível nessa área permite recomendações úteis aos professores e às escolas em seu trabalho para melhorar essa transição para todas as crianças.

Implicações

Pesquisas atuais indicam diversas trajetórias para melhorar as transições escolares para crianças pequenas. Em primeiro lugar, as escolas devem focalizar o planejamento sistemático da transição em favor da criança. Tais planos devem ser coordenados, flexíveis e individualizados, e devem dedicar atenção especial à ajuda necessária para que crianças e famílias estabeleçam relacionamentos com as escolas e os colegas.

Em segundo lugar, as escolas e as comunidades devem dar atenção ao momento mais adequado, para garantir que o processo de transição tenha início bem antes do primeiro dia de atividades escolares. Mudanças no nível do sistema – tais como remuneração para professores que trabalham durante as férias de verão, geração antecipada de listas de alunos, turmas com menor número de crianças e realização de eventos na escola antes do primeiro dia de aula podem ajudar a criar um processo de transição, e não um evento de transição.

Por fim, há evidências de que a capacitação de professores em práticas de transição leva à maior utilização de todos os tipos de práticas. Assim sendo, fornecer capacitação nos estágios educacionais e em serviço nessa área pode ajudar os professores a desenvolver planos para crianças e famílias que favoreçam o sucesso escolar nessa transição.

Références

1. Love JM, Logue ME, Trudeau JV, Thayer K. *Transitions to Kindergarten in American schools*. Portsmouth, NH: U.S. Department of Education; 1992. Contract No. LC 88089001.
2. Pianta RC, Cox MJ, Taylor L, Early D. Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal* 1999;100(1):71-86.
3. Kraft-Sayre ME, Pianta RC. *Enhancing the transition to kindergarten, Linking children, families and school*. Charlottesville, Va.: University of Virginia, National Center for Early Development and Learning; 2000.
4. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC. An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000;21(5):491-511.
5. Early DM, Pianta RC, Taylor LC, Cox MJ. Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal* 2001;28(3):199-206.
6. Alexander KL, Entwisle DR. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Child Development* 1988;53(2).
7. Alexander KL, Entwisle DR, Horsey, C.S. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 1997;70(2):87-107.
8. 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.