



## 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,<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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.<sup>4,5</sup> 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.<sup>6</sup> 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.<sup>7,8,9</sup> 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.<sup>10-13</sup> É preciso observar que esses fatores de risco se mantêm mesmo quando a capacidade intelectual da criança é levada em consideração<sup>6,14</sup> 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.<sup>9,15</sup> 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.<sup>16</sup> 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.<sup>17-20</sup> 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.<sup>21,22</sup> No entanto, o status socioeconômico de uma família permanece altamente preditivo, muito mais do que as características pessoais e familiares da criança.<sup>6,18</sup>

### **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.<sup>23</sup> 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).<sup>24</sup>

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.<sup>25</sup> 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 Fuligni<sup>26</sup> ou por Yoshikawa.<sup>27</sup> 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)<sup>20,28</sup> 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, Raver<sup>29</sup> destaca a importância de uma matriz de habilidades emocionais e comportamentais na fase pré-escolar para prever 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.<sup>20,28,30</sup> 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),<sup>31</sup> o *Early Alliance*,<sup>32</sup> o *Early Risers*<sup>33</sup> e o programa Montreal.<sup>34</sup> 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.<sup>35-36</sup> 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**

<b>Título do programa (Autores)</b>	<b>Resumo</b>
<b>1- Projeto Abecedarian</b> <sup>37</sup>	<p><b>Duração:</b> 5 anos (do nascimento aos 5 anos de idade)</p> <p><b>Descrição:</b> enfoca o desenvolvimento de linguagem, habilidades cognitivas e comportamentos adequados em creches; envolvimento dos pais.</p> <p><b>Resultados:</b> 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 <sup>38</sup>	<p><b>Duração:</b> de 30 a 60 semanas (3 ou 4 anos de idade)</p> <p><b>Descrição:</b> realizado em creches, centrado em habilidades cognitivas e linguagem falada; visitas domiciliares.</p> <p><b>Resultados:</b> taxas de conclusão mais altas, menos criminalidade, menor número de gestações e de casos de dependência econômica.</p>
3- Even Start <sup>39</sup>	<p><b>Duração:</b> 9 meses (3-4 ou 4-5 anos de idade)</p> <p><b>Descrição:</b> centrado em aprendizagem cognitiva e linguagem; visitas domiciliares, educação dos pais.</p> <p><b>Resultados:</b> resultados no curto prazo.</p>
4- Projeto sem título <sup>40</sup>	<p><b>Duração:</b> 1 ano (educação infantil)</p> <p><b>Descrição:</b> leitura interativa em sala de aula e em casa; reuniões com pais.</p> <p><b>Resultados:</b> melhor desempenho em leitura.</p>
5- Chicago Child-Parent Centers <sup>28,41</sup>	<p><b>Duração:</b> 1 ano (educação infantil)</p> <p><b>Descrição:</b> centrado em leitura, escrita e consciência fonológica; oficinas para professores e pais.</p> <p><b>Resultados:</b> melhor desempenho em leitura.</p>
6- Projeto sem título <sup>42</sup>	<p><b>Duração:</b> de 3 a 9 anos</p> <p><b>Descrição:</b> habilidades cognitivas e acadêmicas; envolvimento de pais e professores.</p> <p><b>Resultados:</b> redução na taxa de evasão escolar.</p>

## Título do programa (Autores)

## Resumo

### 7- Early Head Start<sup>43</sup>

**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.

**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.

**Resultados:** redução nas taxas de evasão escolar.

### 8- The Incredible Years<sup>44</sup>

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.