



## CONTEXTO BRASILEIRO

### 1. Apresentação

O Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais – CEIPE celebrou uma parceria com o Learning Policy Institute – LPI para traduzir os informes de políticas públicas (*policy briefs*) produzidos por eles e disponibilizá-los ao público brasileiro sob o título de Políticas Públicas em Ação.

Conhecer o que as pesquisas acadêmicas revelam como os principais elementos de políticas educacionais que melhoram a aprendizagem e as perspectivas de futuro dos alunos da educação básica é fundamental para que gestores públicos, formuladores de políticas, legisladores, diretores de escola e educadores possam tomar decisões mais bem embasadas, no seu âmbito de atuação. Contudo, políticas públicas precisam atender às demandas específicas de cada público e região, levando em consideração seus aspectos socioeconômicos, culturais e educacionais, ou seja, são específicas do seu contexto.

Desse modo, ciente de que os informes do LPI refletem o contexto específico das políticas educacionais dos Estados Unidos, o CEIPE produziu essa breve introdução ao contexto brasileiro, que tem como objetivo trazer a discussão para as demandas do nosso sistema de ensino, por meio da identificação dos desafios da educação infantil no país e das boas práticas encontradas nos estados e municípios brasileiros.

### 2. Breve Panorama da Educação Infantil no Brasil

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) define a primeira infância como os primeiros seis anos completos da vida da criança. Nestes primeiros anos estruturam-se as bases fundamentais do desenvolvimento humano, nas dimensões físicas, linguísticas, psicológicas, sociais e emocionais, que vão se consolidando e aperfeiçoando nas etapas seguintes de desenvolvimento. Desde o nascimento, tem-se um período intenso de desenvolvimento, altamente sensível, com potencial para se desenvolver com base nas experiências e oportunidades de aprendizagem que sejam oferecidas (CEDES).

A educação infantil pode aprimorar as habilidades cognitivas e o desenvolvimento socioemocional das crianças, ajudar a criar as fundações para uma vida de aprendizado, tornar o aprendizado infantil mais equitativo, a reduzir a pobreza, bem como a incrementar a mobilidade social de geração em geração.

O número de anos dedicados à educação infantil funciona como forte indicador do nível de desempenho alcançado por determinado indivíduo em etapas de vida subsequentes, tanto na escola como fora dela (OCDE). Os dados do Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes de 2015 (PISA, OCDE 2018) mostram que estudantes que frequentaram pelo menos dois anos

de educação infantil têm, em média, desempenho melhor do que os seus pares aos 15 anos de idade que não tiveram esta oportunidade. Após levar em conta características socioeconômicas tanto dos alunos quanto das escolas, a diferença de resultados educacionais ainda é estatisticamente significativa, na maior parte dos países para os quais há dados disponíveis.

Os benefícios vão além da aprendizagem. Uma educação infantil acessível e de qualidade pode aumentar a participação de mulheres no mercado de trabalho e reduzir casos de obesidade infantil (OCDE).

No Brasil, a Educação Infantil, que atende a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, é a primeira etapa da Educação Básica. Dividida em dois segmentos, creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses), tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, isto é, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, art. 29). A constituição brasileira foi alterada em 2009 para tornar a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, desde de 2016. No entanto, apesar de grandes avanços ainda não universalizamos a pré-escola, pois quase 10% das crianças de 4 e 5 anos ainda estão fora das instituições de educação infantil (Observatório do PNE, dados IBGE/Pnad). Em relação às crianças de 0 a 3 anos, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005) aprovado em 2014 coloca como meta para 2024 que 50% delas estejam matriculadas em creches. Tanto a constituição, quanto a Lei de Diretrizes e Bases determinam que a responsabilidade pela educação infantil recaia exclusivamente sobre os municípios.

Houve muito progresso no acesso à creche: em 2005 apenas 16,7% das crianças de 0 a 3 eram atendidas por creches; em 2015, essa proporção aumentou para 30,4% (Observatório do PNE, dados IBGE/Pnad). Este número, no entanto, esconde enormes desigualdades regionais. Enquanto nas regiões Sul e Sudeste a taxa de cobertura de creches é de cerca de 37%, no Nordeste, com 25%, e no Norte, com 14%, a situação é mais crítica. Já a distância do acesso à creche entre os

25% mais ricos e os 25% mais pobres é ainda maior. Enquanto entre os 25% mais ricos a taxa de cobertura supera os 50%, entre os 25% mais pobres é somente 22% (Observatório do PNE, dados IBGE/Pnad).

No entanto, para que possam ocorrer impactos positivos e duradouros, não basta garantir vaga, é preciso que a educação oferecida seja de qualidade. Mesmo com todo o potencial da educação infantil para contribuir para o desenvolvimento futuro e reduzir desigualdades, alguns estudos, tanto no Brasil quanto no exterior, alertam que uma educação infantil de baixa qualidade pode ser prejudicial ao desenvolvimento das crianças (Pinto et al. 2016; Comitê Científico do NCPI 2014; Rosero et al. 2011; Campos et al. 2011; Barros et al. 2011).

### **3. Marco Legal da Primeira Infância e Base Nacional Comum Curricular**

O Marco Legal da Primeira Infância estabelece princípios e diretrizes para a implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da primeira infância. O Marco estabelece novos direitos, como o aumento da licença paternidade para 20 dias, a garantia do direito da criança ao brincar e o direito à qualificação dos profissionais da área. Cria, portanto, um arcabouço legal que visa a garantir os direitos dos cidadãos mais vulneráveis e que requerem maior atenção com vistas à redução da desigualdade. O conhecimento científico de campos como psicologia e neurociência apontam que o bom desenvolvimento das crianças nessa fase é fundamental para que estas possam atingir o máximo de seus potenciais cognitivos e habilidades socioemocionais no futuro. O Marco, portanto, procura atender à demanda por maior igualdade de oportunidades através de políticas públicas qualificadas direcionadas aos cidadãos brasileiros nos seus primeiros anos de vida.

A inclusão da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é outro avanço importante para a primeira infância no Brasil. A BNCC visa a estimular a criação de currículos que privilegiem experiências, conhecimentos e

habilidades das crianças, servindo como elemento complementar à educação familiar. Como principais eixos estruturantes das práticas pedagógicas, estão definidas as interações e brincadeiras, que permitem o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. A BNCC também estabelece seis direitos de aprendizado e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC é um grande avanço no sentido de garantir o primeiro dos ingredientes que o Políticas Públicas em Ação a seguir revelam como essenciais para um programa de educação infantil de qualidade: ter um currículo baseado em objetivos de aprendizagem abrangentes, que levem em consideração a criança como um todo e sejam adequados ao seu estágio de desenvolvimento. Falta somente, para que a BNCC atenda integralmente a este “ingrediente” que ela seja implementada de forma eficaz, o que implica na sua tradução para currículos locais pelas redes de ensino com ampla participação e contribuição da comunidade escolar.

#### 4. Conclusões

Apesar de a BNCC ser um passo importante, os outros nove ingredientes elencados no informe a seguir como fundamentais para uma educação infantil de qualidade ainda deixam muito a desejar no contexto brasileiro. São eles:

- Avaliações que levem em consideração o progresso acadêmico, socioemocional e físico das crianças;
- Professores bem preparados e apoiados continuamente;
- Apoio individualizado aos alunos;
- Envolvimento familiar significativo;
- Tempo de aprendizagem suficiente;
- Turmas pequenas com baixas proporções de estudantes por professor;
- Formas de avaliar a qualidade estrutural e as interações na sala de aula;
- Um sistema de avaliação e aprimoramento da qualidade das unidades de educação infantil e programas bem implementados.

Os cursos de pedagogia, via de regra, concentram mais nas teorias da educação do que na prática da sala de aula, menos ainda nas especificidades da educação infantil. É promissor que alguns muni-

cípios, como o Rio de Janeiro, já tenham criado o cargo específico para Professor de Educação Infantil, mas na ausência de formação inicial específica para esta etapa de ensino, a exigência acaba sendo a pedagogia ou mesmo o Magistério de nível médio.

Em relação à avaliação de alunos e do ambiente de aprendizagem, existem algumas experiências nacionais, como a do município do Rio de Janeiro, com o instrumento ASQ (*Ages and Stages Questionnaire* - “Questionário de Idades e Estágios”) específico para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, e com a adaptação para o contexto brasileiro do MELQO (*Measuring Early Learning Quality and Outcomes* - “Medindo a qualidade e os resultados do aprendizado inicial”) que trata tanto do desenvolvimento das crianças, quanto da qualidade dos ambientes de aprendizagem. Outros instrumentos já utilizados no contexto brasileiro são as escalas ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale* - Escala de Qualidade do Ambiente para a Primeira Infância) e ITERS (*The Infant/Toddler Environment Rating Scale* - Escala de Qualidade do Ambiente para Bebês/Crianças Pequenas) e o documento: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, produzido pelo Ministério da Educação em 2009. O Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) e o Ministério da Educação discutem desde 2011 a criação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei), mas tudo indica que a mesma ficará restrita à condição da oferta de educação infantil, incluindo a qualidade do ambiente e à formação docente, mas não entrará nem na qualidade da interação professor-aluno, nem no desenvolvimento dos alunos. Apesar da existência dos instrumentos citados, seu uso tende a ficar restrito aos pesquisadores e não incorporado à política educacional com foco no monitoramento contínuo da qualidade do serviço ofertado e do desenvolvimento do aluno.

Outro desafio é conseguir ampliar a permanência dos alunos nas creches e pré-escolas. Em 2014, o percentual de alunos em tempo integral na creche chegou a 58,8%, mas na pré-escola, que alcança 90,5% das crianças de 4 e 5 anos, somente 11,3% das matrículas era em tempo integral (Observatório do PNE, dados IBGE/Pnad).

A universalização da pré-escola fez com que muitos municípios reduzissem sua oferta em tempo integral para conseguir ampliar as matrículas num curto espaço de tempo. Uma vez superadas as dificuldades de acesso, os municípios poderão planejar a ampliação da oferta do ensino em tempo integral, cuja meta no PNE para 2024 é que alcance 25% das matrículas e 50% das escolas de educação básica.

Para que o investimento em educação infantil apoie a realização do potencial de todas as crianças, formuladores de políticas devem considerar as recomendações do informe a seguir no aprimoramento das suas políticas, programas e serviços.

## 5. Referências

Brasil, Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016. [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2013.257-2016?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.257-2016?OpenDocument)

Barros, Ricardo Paes de, Carvalho, Mirela de, Franco, Samuel, Mendonça, Rosane Silva Pinto de, Rosalém, Andreza (2011), Uma Avaliação do Impacto da Qualidade da Creche no Desenvolvimento Infantil, Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE), volume 41, número 2, ago. 213-232. <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/issue/view/125>

Campos, Maria Malta, Bhering, Eliana Bahia, Esposito, Yara, Gimenes, Nelson, Abuchaim, Beatriz, Valle, Raquel, & Unbehaum, Sandra. (2011). A contribuição da educação infantil

de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. Educação e Pesquisa, 37(1), 15-33. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>

CEDES – Centro de Estudos e Debates Estratégicos, 2016. Primeira Infância – Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Brasília, DF.

Fundação Abrinq, 2018. Cenários da Infância e Adolescência no Brasil 2018, Fundação Abrinq, São Paulo, SP.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2014). Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. <http://www.ncpi.org.br>.

OECD, 2017. Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris, France.

OECD, 2018. PISA 2015 – Results in Focus, OECD Publishing, Paris, France.

Pinto, Cristine Campos de Xavier, Santos, Daniel & Guimarães, Clarissa (2016) The Impact of Daycare Attendance on Math Test Scores for a Cohort of Fourth Graders in Brazil, The Journal of Development Studies, 53:9, 1335-1357, DOI: 10.1080/00220388.2016.1224849

Rosero, Jose and Oosterbeek, Hessel, Trade-Offs between Different Early Childhood Interventions: Evidence from Ecuador (July 29, 2011). Tinbergen Institute Discussion Paper 11-102/3. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1898566> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1898566>

O CEIPE é um *think-and-do-tank* baseado em uma das mais prestigiosas universidades privadas do Brasil, a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV). O CEIPE tem como missão contribuir para que o Brasil tenha uma educação pública equitativa, inovadora e de qualidade por meio do apoio às Secretarias no desenho e implementação de políticas educacionais, da produção de conhecimento aplicado em políticas educacionais, fazendo a ponte entre a pesquisa acadêmica e a prática e da formação de líderes, fortalecendo a capacidade técnica e de gestão das Secretarias de Educação.

## Mantenedores



# Os Ingredientes dos Programas de Educação Infantil de Alta Qualidade

Marjorie Wechsler, Hanna Melnick, Anna Maier, e Joseph Bishop

Tradução: Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais - CEIPE

## Resumo

Este informe de política pública identifica elementos de programas de educação infantil de alta qualidade apontados por pesquisas e parâmetros profissionais. Estes incluem:

- Diretrizes e currículos de aprendizado infantil que abordam a criança como um todo, são apropriados em termos de desenvolvimento e implementados com eficiência.
- Avaliações que consideram o progresso acadêmico, socioemocional e físico das crianças e que contribuem para o planejamento do ensino e do programa.
- Professores bem preparados que promovem interações envolventes e salas de aula que auxiliam o aprendizado.
- Apoio continuado aos professores, incluindo *coaching* e mentorias.
- Apoio às crianças não-falantes nativas da língua inglesa<sup>i</sup> e a alunos com necessidades especiais.
- Envolvimento familiar significativo.
- Tempo de aprendizagem suficiente.
- Turmas pequenas com baixas proporções de crianças por professor.
- Avaliações que meçam a qualidade estrutural e as interações na sala de aula.
- Um sistema de avaliação e aprimoramento da qualidade das escolas bem implementado.<sup>ii</sup>

Esses ingredientes de alta qualidade devem ser a base de qualquer programa de educação infantil.

## Revisores externos

Este informe se beneficiou das ideias e experiência de dois revisores externos: David Kirp, o professor James D. Marver de Políticas Públicas da *Goldman School of Public Policy, University of California, Berkeley*; e Scott Moore, diretor executivo da *Kidango*. Agradecemos pela atenção e cuidado que dedicaram ao informe. Quaisquer falhas remanescentes cabem a nós mesmos.

Para programas de educação infantil, a qualidade é fundamental. Uma pré-escola de alta qualidade confere às crianças vantagens na trajetória que levam à universidade ou ao desenvolvimento de uma carreira. Pesquisas revelam que todas as crianças se beneficiam de uma boa pré-escola, sendo que crianças de baixa renda e aquelas que estão aprendendo o inglês como segunda língua são as que mais se beneficiam.<sup>1</sup> Um número considerável de estudos demonstra os benefícios de programas de educação infantil de alta qualidade. Estes incluem pesquisas de longo prazo feitas na *Perry Preschool*, *Abecedarian Project*, e *Chicago Child-Parent Centers*<sup>iii</sup>, bem como estudos em andamento nos programas pré-escolares *Abbott* das cidades de *Tulsa*, *Boston* e *Nova Jersey*, entre outros. Economistas também demonstraram os benefícios dos investimentos em educação infantil, os quais geram US\$ 7,00 para cada dólar investido.<sup>2</sup> O potencial da pré-escola só pode ser concretizado caso os programas sejam de alta qualidade.

Este informe resume o considerável corpo de pesquisas sobre programas que demonstram resultados positivos, bem como os padrões profissionais para atuação na educação infantil, identificando elementos de qualidade relevantes. O foco se encontra em fatores que contribuem para interações professor-aluno significativas. Estes resultados são de particular interesse para os Estados Unidos. Dentre os 8,1 milhões de crianças em idade pré-escolar, quase 4 milhões se encontram em situação de pobreza ou próximo disso.<sup>3</sup> Crianças de baixa renda são as mais propensas a se beneficiarem de uma educação infantil de qualidade, o que aponta para a necessidade de melhorar a qualidade do sistema de ensino e aprendizagem infantil.<sup>4</sup>

N.T.<sup>i</sup> Tratam-se de crianças de famílias de imigrantes.

N.T.<sup>ii</sup> No original é “state quality rating and improvement system”, um sistema de classificação usado nos EUA para atribuir notas a programas de educação infantil. (<https://qrisguide.acf.hhs.gov/index.cfm?do=qrisabout>)

N.T.<sup>iii</sup> Referências aos programas norte-americanos Pré-Escola Perry, Abecedário e Centros Criança-Pais de Chicago.

## Os ingredientes da qualidade

### Referências gerais e currículos para o aprendizado infantil.

Programas de alta qualidade contam com currículos baseados em referenciais abrangentes de aprendizado infantil, abordam a criança como um todo, são desenvolvidos apropriadamente e implementados com eficiência.

De acordo com padrões profissionais do campo da educação, programas de educação infantil de alta qualidade se baseiam em referenciais de aprendizado infantil que abordam diversos campos do desenvolvimento – acadêmico, socioemocional, e físico – para garantir que as crianças estejam crescendo de modo a se tornarem saudáveis e aptas para a escola.<sup>5</sup> Tais programas também implementam currículos apropriados em termos de desenvolvimento, os quais enfatizam oportunidades de aprendizagem guiada que sejam tanto ricas em termos de linguagem quanto “mão na massa”.<sup>6</sup> Pesquisas demonstram que estudantes engajados com o conteúdo escolar de maneira profunda enquanto desenvolvem o entendimento de um conceito se saem melhor no desenvolvimento de habilidades de áreas específicas, tais como desenvolvimento matemático ou de linguagem.<sup>7</sup> Um currículo, no entanto, precisa ser bem implementado para ser efetivo. Iniciativas robustas de preparação de professores para as aulas e mentoria para os docentes aumenta a probabilidade de os currículos serem usados efetivamente.<sup>8</sup>

### Avaliações apropriadas das crianças

Programas de educação infantil de alta qualidade avaliam a criança como um todo.

O *National Research Council* (Conselho Nacional de Pesquisa) enfatiza a importância do uso de avaliações planejadas e efetivas de crianças em turmas de educação infantil para aprimorar o ensino e o planejamento de programas. Essas avaliações devem abarcar a criança como um todo – acadêmica, socioemocional e fisicamente – e ser parte integrante de um sistema coerente de serviços médicos, educacionais e de apoio às famílias.<sup>9</sup> Por exemplo, muitos estados adotaram a avaliação *Teaching Strategies GOLD*<sup>iv</sup>, validada por pesquisas, que incentiva os professores a coletar informações baseadas na observação que vão do desenvolvimento físico e

socioemocional das crianças às suas habilidades com números e letras.<sup>10</sup> Esses dados podem ser usados para acompanhar o progresso das crianças ao longo do tempo, bem como para planejar aulas adequadas às necessidades e pontos fortes dos estudantes.

### Conhecimento e habilidades especializados

Programas robustos garantem que a equipe saiba apoiar o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Quase todos os programas com histórico de sucesso, inclusive os programas de pré-escola de Tulsa, Boston, Nova Jersey e Michigan, exigem que seus professores líderes, aqueles que não apenas ensinam às crianças como também administram a sala de aula, tenham uma graduação com especialização em educação infantil.<sup>11</sup> Verificou-se, por meio de estudos, que o conhecimento especializado dos professores sobre o desenvolvimento infantil e o ensino para crianças é particularmente importante.<sup>12</sup> Tanto o *Institute of Medicine* (Instituto de Medicina) quanto o *National Research Council* recomendam que os estados alinhem as qualificações para educadores de crianças de 0 a 8 anos, sendo que todos os professores líderes devem ser graduados e especializados em educação infantil.<sup>13</sup> Professores bem preparados têm o conhecimento e as habilidades necessárias para promover interações e criar salas de aula envolventes para apoiar o aprendizado das crianças.

Uma trajetória de preparação de professores robusta pode contribuir para gerar uma oferta suficiente de professores qualificados. Quando Nova Jersey expandiu o seu programa de pré-escola, por exemplo, criou também diversos caminhos para a licenciatura, como mais programas de aperfeiçoamento de professores, uma pós-graduação para professores com graduações em outras áreas, bem como bolsas para que educadores infantis em exercício pudessem adquirir mais conhecimento e habilidades. Manter profissionais de qualidade também é importante, e aumentar a remuneração para profissionais de educação infantil pode reduzir a rotatividade e atrair candidatos de qualidade. A rotatividade de professores da educação infantil é alta, sendo que a remuneração baixa é um dos principais fatores citados pelos professores que se demitem.<sup>14</sup>

---

N.T.<sup>iv</sup> “Estratégias de Ensino GOLD®” é um sistema de avaliação baseado em observação e norteado por 38 objetivos de desenvolvimento e aprendizado embasados em pesquisas. (<https://teachingstrategies.com>)

## Apoio contínuo a professores

### Mentorias podem melhorar a qualidade do ensino.

Sistemas de educação infantil sólidos apoiam seus professores ao longo de suas carreiras, oferecendo oportunidades de mentoria e *coaching*. Embora as pesquisas ainda estejam em seus estados iniciais, o *coaching* parece estar vinculado a melhoras nas interações aluno-professor, menor ocorrência da síndrome de *burnout*<sup>v</sup> em professores, e maior retenção de professores na área.<sup>15</sup> Um estudo no estado de Washington, por exemplo, verificou que programas que ofereciam *coaching* tinham uma rotatividade de professores significativamente menor, assim como pontuações mais altas em avaliações de qualidade.<sup>16</sup> O *coaching* é parte integrante de muitos programas com resultados robustos. Por exemplo, os programas de pré-escola pública comprovadamente efetivos de Boston e Michigan empregam *coaches* baseados nos municípios que trabalham individualmente com professores e equipes escolares como um todo.

## Apoio a estudantes diversos

### Programas de educação infantil de alta qualidade atendem às necessidades de todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades especiais e aprendizes de inglês como segunda língua.

As pesquisas são claras em indicar que a pré-escola tem um efeito acadêmico positivo para alunos que estão aprendendo inglês, os quais obtêm ganhos acadêmicos iguais ou maiores que os outros estudantes.<sup>17</sup> Falantes nativos do espanhol, aprendizes de inglês como segunda língua, que participaram no programa de pré-escola de Tulsa ou no *Head Start*<sup>vi</sup>, por exemplo, progrediram mais no desenvolvimento de linguagem até o fim da pré-escola do que nativos da língua inglesa.<sup>18</sup> Um modo de acelerar o desenvolvimento do inglês para alunos que estão aprendendo a língua pode envolver a oferta de algumas aulas em suas línguas nativas. Um estudo de programas de pré-escola em 11 estados verificou que as pontuações de falantes nativos do espanhol em leitura e matemática melhoraram mais quando os estudantes receberam mais

aulas em sua língua nativa, particularmente quando o professor era carinhoso e lhes dava apoio.<sup>19</sup>

Muitos estudos de longo prazo mostram que a pré-escola pode reduzir as chances de um estudante precisar participar de dispendiosos programas de educação especial.<sup>20</sup> Evidências recentes também sugerem que a pré-escola pode ter efeitos particularmente positivos para estudantes que já tenham sido identificadas como pessoas com deficiência. Por exemplo, um estudo de grande porte verificou que crianças de 3 anos de idade com deficiência que se matricularam no *Head Start* tinham menos problemas de atenção e de aprendizado, e tinham melhores relações com seus professores ao chegar no primeiro ano que não-participantes similares.<sup>21</sup> Há alguma evidência de que programas de inclusão, nos quais estudantes com deficiência aprendem ao lado de seus pares, os beneficiam mais do que programas que os retiram da sala de aula.<sup>22</sup>

## Engajamento familiar significativo

### Programas de alta qualidade engajam as famílias de maneiras significativas.

Conexões positivas entre famílias e programas têm sido relacionadas a maior motivação acadêmica, taxas de aprovação, e melhores habilidades socioemocionais em todos os tipos de crianças em idade pré-escolar, inclusive aquelas oriundas de famílias diversas em termos étnicos e socioeconômicos.<sup>23</sup> Pesquisas constataam que altos níveis de envolvimento familiar costumam decorrer de firmes parcerias entre programas e famílias caracterizadas por confiança, valores compartilhados, comunicação contínua, respeito mútuo, e atenção ao bem-estar da criança.<sup>24</sup> Por exemplo, um estudo sobre o impacto de parcerias programa-família para o *Early Head Start*<sup>vii</sup> verificou que as famílias no programa eram mais propensas a apoiar o desenvolvimento e a alfabetização do que famílias não-participantes do programa.<sup>25</sup> Normas ou padrões profissionais promovem a aceitação de todas as famílias por meio da incorporação de pais como exemplos e da celebração das culturas de todos. Estes também procuram

---

N.T.<sup>v</sup> Termo citado nos anos 1970 pela primeira vez pelo psicólogo americano Herbert Freudenberger. Burnout significa falta completa de energia e se refere a um estado de esgotamento, geralmente ligado a um estresse contínuo causado por demandas de trabalho.

N.T.<sup>vi</sup> Programa nacional “Começando na Frente”, em tradução livre, criado em 1965 pelo então Presidente Lyndon B. Johnson no contexto da “Guerra à Pobreza”. É um programa do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos que fornece serviços abrangentes de educação infantil, saúde, nutrição e envolvimento dos pais para crianças de baixa renda e suas famílias. Atualmente atende mais de um milhão de crianças e suas famílias em todo os EUA, Porto Rico e territórios americanos. Leia mais em: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/programs/article/head-start-programs>

N.T.<sup>vii</sup> Versão do Programa “Começando na Frente” (nota de rodapé 26) para crianças de 0 a 3 anos de idade.

trabalhar com as famílias no estabelecimento contínuo e colaborativo de metas para as crianças.<sup>26</sup>

## **Tempo suficiente**

**As crianças se beneficiam de mais tempo de aprendizado, inclusive de programas anuais contínuos, por vários anos.**

Pesquisas demonstram que mais tempo de aulas pode gerar maiores benefícios para as crianças.<sup>27</sup> Embora alguns programas de jornada parcial tenham obtido resultados robustos, a maior parte dos programas altamente eficientes oferecem a pré-escola em tempo integral. Pré-escolas em tempo integral parecem ser particularmente efetivas para crianças de baixa renda. Uma avaliação de longo prazo do impacto do *Chicago Child-Parent Centers*, por exemplo, constatou que as crianças que frequentaram o programa em tempo integral tiveram melhores pontuações em medidas de desenvolvimento socioemocional, habilidades de matemática e leitura, e saúde física que crianças similares que frequentaram o programa em jornada parcial.<sup>28</sup> Uma avaliação nacional do *Head Start* também indica que crianças matriculadas em programas de tempo integral obtiveram resultados melhores em leitura e matemática.<sup>29</sup>

Frequentar a pré-escola por mais de um ano também pode beneficiar as crianças. Embora haja evidências de que as crianças extraem o maior benefício do seu primeiro ano de programa, a maior parte dos estudos constata que crianças que frequentam a pré-escola por dois ou três anos se saem melhor que aquelas que apenas a frequentam por um ano.<sup>30</sup> Um estudo recente do *Chicago Child-Parent Centers*, por exemplo, verificou que crianças que se matricularam aos 3 anos de idade e permaneceram matriculadas por dois anos eram menos propensas a precisar de serviços de educação especial e a cometer crimes posteriormente do que a crianças que começaram a pré-escola aos 4 anos.<sup>31</sup>

## **Tamanho de turma apropriado e proporção aluno-professor**

**Os programas de pré-escola mais bem-sucedidos têm turmas pequenas e proporções aluno-professor baixas.**

Ter menos estudantes numa sala de aula e uma equipe maior propicia interações de alta qualidade entre professores e estudantes. Embora haja poucas pesquisas sobre o número ideal, uma turma de 20 alunos com uma proporção aluno-educador de 10:1 é o maior tamanho aceitável para parâmetros consagrados da educação infantil.<sup>32</sup> Programas que demonstraram resultados infantis muito fortes, como a Pré-Escola *Perry* e o Programa de

Pré-Escola *Abbott* de Nova Jersey, têm turmas com baixa proporção aluno-educador. A Pré-Escola *Perry* limitou em 12 estudantes o tamanho de suas turmas, com dois professores por sala. O *Abbott*, de Nova Jersey, permite um máximo de 15 estudantes por sala de aula, também com dois profissionais por turma.

## **Avaliações abrangentes dos programas**

**Sistemas exemplares de educação infantil avaliam a qualidade do programa em termos de estrutura e interações na sala de aula.**

Características estruturais e interações na sala de aula são indicadores importantes da qualidade de um dado programa. Tradicionalmente, avaliações da qualidade de programas têm recorrido primariamente a medidas estruturais como os 10 parâmetros de qualidade do *National Institute for Early Education Research*, que inclui indicadores como tamanho de turma e qualificações dos professores.<sup>33</sup> Pesquisas recentes chamaram a atenção para a importância de também incluir medidas da qualidade das experiências educacionais, tais como a natureza das interações criança-professor e os tipos de atividades de aprendizado em que as crianças se engajam.<sup>34</sup> Uma revisão da literatura encontra evidências inconsistentes de que qualidades estruturais por si só geram melhorias nos resultados educacionais infantis. No entanto, um elemento de qualidade estrutural como uma turma pequena pode ensejar o aprendizado quando alinhado a interações professor-criança de alta qualidade, levando a melhores resultados para as crianças.<sup>35</sup>

## **Sistemas de classificação e aprimoramento de qualidade (SCAQ)**

**Muitos estados usam um SCAQ para elevar a qualidade de programas de educação infantil.**

Um bom sistema de classificação e aprimoramento de qualidade (SCAQ) estabelece padrões de qualidade e apoia esforços contínuos de aprimoramento. Ele pode fornecer a base para que estados possam construir um sistema sólido que inclua os ingredientes da qualidade que este informe descreve. Um corpo de pesquisas emergente que examina o desenho e implementações de padrões SCAQ encontra resultados divergentes sobre os elos entre as pontuações SCAQ e resultados de educação infantil, e o grau de implementação de um SCAQ parece ser um fator crítico na conquista de resultados positivos.<sup>36</sup> Esses sistemas são desenhados para especificar a qualidade, fornecer uma base de atribuição de responsabilidades e



apoiar a melhoria do programa. Esse apoio pode tomar a forma de uma assistência técnica, tal como *coaching* ou consultorias presenciais; incentivos financeiros, como taxas de reembolso para serviços de cuidado com crianças e prêmios em dinheiro por incremento de qualidade; e apoio à força de trabalho, como subsídios salariais ou bolsas para professores que desejam ingressar em algum programa de nível superior.<sup>37</sup> Quarenta estados adotaram um sistema de classificação e aprimoramento de qualidade em todo o seu território.<sup>38</sup>

## Implicações para políticas públicas

As pesquisas e normas profissionais apresentadas neste informe identificam elementos de programas de educação infantil de qualidade que contribuem para robustos resultados acadêmicos e socioemocionais para crianças. Todos os estados devem determinar uma estratégia de financiamento para os seus investimentos em educação infantil. Um modelo de custos estima que programas de alta qualidade custam entre US\$ 8.521,00 por criança para uma turma de 20 alunos e US\$ 10.375,00 por criança para uma turma de 15 alunos, tendo como referência um programa em tempo integral, que dura todo o ano letivo e é coordenado por um professor graduado em educação infantil.<sup>39</sup> No entanto, os estados costumam cobrir apenas uma parte dos custos, uma vez que programas de educação infantil combinam financiamentos de uma variedade de fontes federais, estaduais e municipais. Ademais, o custo por criança de programas de alta qualidade varia conforme características específicas do programa e diferenças regionais de custo de vida.

Naturalmente, os formuladores de políticas públicas têm interesse em garantir que quaisquer investimentos gerem resultados robustos que produzam os benefícios desejados de melhorias no aprendizado e escolas bem-sucedidas, bem como economias advindas de menos gastos com educação especial, repetência, recuperação paralela e evasão. Enquanto os formuladores avaliam maneiras de fortalecer os seus sistemas de educação infantil, os ingredientes dos programas de educação infantil de qualidade devem ser prioridades em suas mentes.

## Referências

1. Hirokazu Yoshikawa et al., *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education*, Foundation for Child Development, 2013, <http://www.srcd.org/policy-media/policy-updates/meetings-briefings/investing-our-future-evidence-base-preschool>.
2. Sneha Elango, et al., *Early Childhood Education* (working paper #21766, National Bureau of Economic Research, 2015); Timothy Bartik, *From Preschool to Prosperity: The Economic Payoff to Early Childhood Education*, 2014, <http://www.upjohn.org/publications/upjohn-institute-press/preschool-prosperity-economic-payoff-early-childhood-education>.
3. Population data from the National Center for Education Statistics, "Percentage of 3-, 4-, and 5-year-old children enrolled in preprimary programs," Digest of Educational Statistics, 2014, [https://nces.ed.gov/programs/digest/d14/tables/dt14\\_202.20.asp](https://nces.ed.gov/programs/digest/d14/tables/dt14_202.20.asp). Income data from the National Center for Children in Poverty, "Basic Facts about Low-Income Children: Children Under 6 Years, 2013," Columbia University Mailman School of Public Health, 2015, [http://www.nccp.org/publications/pub\\_1097.html](http://www.nccp.org/publications/pub_1097.html).
4. Yoshikawa et al., *Investing in Our Future*, 2.
5. National Education Goals Panel, *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary* (Washington, DC: US Government Printing Office, 1955).
6. US Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Office of Head Start, prepared by the National Center for Quality Teaching and Learning, *Preschool Curriculum Consumer Report*, 2015, <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/practice/curricula>; National Association for the Education of Young Children, *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, 2009, <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>.
7. Yoshikawa et al., *Investing in Our Future*.
8. Nikki Aikens and Lauren Akers, *Background Review of Existing Literature on Coaching* (Washington, DC: Mathematica Policy Research, 2011).
9. Catherine E. Snow and Susan B. Van Hemel and the Committee on Developmental Outcomes and Assessments for Young Children, *Early Childhood Assessment: Why, What, and How* (Washington, DC: The National Academies Press, 2008).
10. Do-Hong Kim, Richard G. Lambert, and Diane C. Burts, "Evidence of the Validity of Teaching Strategies GOLD® Assessment Tool for English Language Learners and Children with Disabilities," *Early Education and Development* 24 (2013): 574–595, doi: 10.1080/10409289.2012.701500; Teaching Strategies, *Teaching Strategies GOLD Assessment System: A Technical Summary*, 2013, <http://shop.teachingstrategies.com/content/pageDocs/TS-GOLD-Technical-Summary-2013.pdf>.
11. Pamela Kelley and Gregori Camilli, *The Impact of Teacher Education on Outcomes in Center-Based Early Childhood Education Programs: A Meta-analysis* (working paper, NIEER, New Brunswick, NJ 2007), 5–7.
12. Marisa Bueno, Linda Darling-Hammond, and Danielle Gonzales, *Preparing Teachers for Pre-K: What Policymakers Should Know and Be Able to Do* (Washington, DC: Pre-K Now, 2008).
13. LaRue Allen and Bridget B. Kelly, eds. *Transforming the Workforce for Children Birth through Age 8: A Unifying Foundation* (Washington, DC: National Academies Press, 2015), 511–521.
14. Marcy Whitebook and Laura Sakai, "Turnover Begets Turnover: An Examination of Jobs and Occupational Instability Among Childcare Center Staff," *Early Childhood Research Quarterly* 18, no. 3 (2003): 273–293; Child Care Services Organization, *Working in Early Care and Education in North Carolina: 2012 Workforce Study* (Chapel Hill, NC: Author, 2012), 19–21, [http://www.childcareservices.org/wp-content/uploads/2014/09/WorkforceReport\\_2012.pdf](http://www.childcareservices.org/wp-content/uploads/2014/09/WorkforceReport_2012.pdf).

15. Aikens and Akers, *Background Review of Existing Literature on Coaching*.
16. Kimberly Boller et al., *Seeds to Success Modified Field Test: Findings from the Outcomes and Implementation Studies* (Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, 2010).
17. Katharine Magnuson, Claudia Lahaie, and Jane Waldfogel, "Preschool and School Readiness of Children of Immigrants," *Social Science Quarterly* 87 (2006): 1241–1262, doi: 10.1111/j.15406237.2006.00426.
18. Michael Puma et al., *Head Start Impact Study: Final Report* (Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2010); W. T. Gormley, "The Effects of Oklahoma's Pre-K Program on Hispanic Children," *Social Science Quarterly* 89 (2008): 916–936.
19. Margaret Burchinal et al., "Instruction in Spanish in Pre-kindergarten Classrooms and Child Outcomes for English Language Learners," *Early Childhood Research Quarterly* 27 (2012): 188–197.
20. Greg Duncan and Katherine Magnuson, "Investing in Preschool Programs," *Journal of Economic Perspectives* 27, no. 2 (2013): 109–132.
21. Puma et al., *Head Start Impact Study*, 8-3.
22. US Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, *The Scientific Base for the Benefits of Inclusion* (Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2010): 3–4.
23. Sandra L. Christenson, "Families and Schools: Rights, Responsibilities, Resources, and Relationships," *The Transition to Kindergarten*, ed. Robert C. Pianta and Martha J. Cox (Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 2000), 143–177; P. Mantzicopoulos, "Flunking Kindergarten after Head Start: An Inquiry into the Contribution of Contextual and Individual Variables," *Journal of Educational Psychology* 95, no. 2 (2003): 268–278; C. McWayne et al., "A Multivariate Examination of Parent Involvement and the Social and Academic Competencies of Urban Kindergarten Children," *Psychology in the Schools*, 41, no. 3 (2004): 363–377.
24. Margaret Caspe, and M. Elena Lopez, *Lessons from Family-Strengthening Interventions: Learning from Evidence-Based Practice* (Cambridge, MA: Harvard Family Research Project, 2006).
25. Mathematica Policy Research, Inc., and Center for Children and Families at Teachers College, Columbia University, *Building Their Futures: How Early Head Start Programs Are Enhancing the Lives of Infants and Toddlers in Low-Income Families*, 2001, <http://www.mathematica-mpr.com/~media/publications/PDFs/buildsumm.pdf>.
26. Anne T. Henderson and Karen L. Mapp, *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement* (Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools Southwest Educational Development Laboratory, 2002); Linda Halgunseth et al., "Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature," National Association for the Education of Young Children, 2009, <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/research/FamEngage.pdf>.
27. Barbara Wasik and Emily Snell, *Synthesis of Preschool Dosage: Unpacking How Quantity, Quality and Content Impacts Child Outcomes* (white paper, Temple University, 2015), 4–5.
28. Arthur Reynolds et al. "Association of a Full-Day vs. Part-Day Preschool Intervention with School Readiness, Attendance, and Parent Involvement," *JAMA* 312, no. 20 (2014): 2126–2134.
29. Christopher R. Walters, "Inputs in the Production of Early Childhood Human Capital: Evidence from Head Start," *American Economic Journal: Applied Economics* 7, no. 4 (2015): 76–102.
30. Wasik and Snell, "Synthesis of Preschool Dosage," 6–7; Yoshikawa, *Investing in Our Future*, 5.
31. Irma Arteaga et al., "One Year of Preschool or Two: Is It Important for Adult Outcomes?" *Economics of Education Review*, 40 (2014): 221–237.
32. W. Steven Barnett, Karen Schulman, and Rima Shore, "Class Size: What's the Best Fit?" (New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, 2004), <http://nieer.org/resources/policy-briefs/9.pdf>
33. W. Steven Barnett, *The State of Preschool 2014*, National Institute for Early Education Research, 2014, [http://nieer.org/sites/nieer/files/Yearbook2014\\_full3.pdf](http://nieer.org/sites/nieer/files/Yearbook2014_full3.pdf).
34. Terri Sabol et al., "Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning?" *Science*, 6148 (2013): 845-6.
35. Martha Zaslow et al., *Quality Dosage, Thresholds, and Features in Early Childhood Settings: A Review of the Literature, OPRE 2011-5* (Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services, 2010).
36. Gretchen Kirby et al., "What Do Quality Rating Levels Mean? Examining the Implementation of QRIS Ratings to Inform Validation," *Early Childhood Research Quarterly* 30 (2015): 291–305.
37. Aleksandra Holod et al., *Moving Up the Ladder: How Do States Deliver Quality Improvement Supports Within Their Quality Rating and Improvement Systems?*, 2015, <http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Quality-Rating-and-Improvement-SystemsQRIS-Early-Childhood-Sept-2015rev.pdf>.
38. QRIS, "Current Status of QRIS in States," 2015, [http://qrisnetwork.org/sites/all/files/maps/QRIS%20Map%2C%20QRIS%20National%20Learning%20Network%2C%20www.qrisnetwork.org%20%5BRevised%20February%202015%5D\\_0.pdf](http://qrisnetwork.org/sites/all/files/maps/QRIS%20Map%2C%20QRIS%20National%20Learning%20Network%2C%20www.qrisnetwork.org%20%5BRevised%20February%202015%5D_0.pdf).
39. Barbara Gault, Anne W. Mitchell, and Eric Williams. *Meaningful Investments in Pre-K: Estimating the Per-Child Costs of Quality Programs*, Institute for Women's Policy Research, 2008, <http://www.iwpr.org/initiatives/early-care-education>. The model also assumes that the teacher is paid at typical kindergarten-level wages; Figures have been converted from 2007 to 2015 dollars using the Bureau of Labor Statistics Consumer Price Index Calculator ([http://www.bls.gov/data/inflation\\_calculator.htm](http://www.bls.gov/data/inflation_calculator.htm)).