

# A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental<sup>1</sup>

Maria Malta Campos  
Eliana Bahia Bhering  
Yara Esposito  
Nelson Gimenes  
Beatriz Abuchaim  
Raquel Valle  
Sandra Unbehaum  
*Fundação Carlos Chagas*

## Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa cujos objetivos foram avaliar a qualidade da educação infantil (EI) em seis capitais brasileiras (estudo da qualidade), para, a seguir, identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do ensino fundamental (EF) associadas à frequência de uma pré-escola de qualidade (estudo de impacto). O estudo de impacto utilizou os resultados do estudo da qualidade obtidos por meio da aplicação de escalas de avaliação da qualidade a uma amostra de pré-escolas de três capitais brasileiras, resultados estes que indicam um nível de qualidade comprometido na maioria das instituições avaliadas. A amostra do estudo de impacto foi constituída por 762 alunos de escolas públicas com notas na Provinha Brasil, dos quais 605 haviam frequentado uma pré-escola avaliada no estudo da qualidade e 157 crianças que não frequentaram a EI. Os dados foram analisados utilizando a análise multinível/hierárquica com classificação cruzada, que permite levar em conta, simultaneamente, o efeito de diversas variáveis explicativas (características dos alunos e de suas famílias; das escolas de EI e das escolas de EF) sobre os resultados da variável resposta (as notas dos alunos do segundo ano na Provinha Brasil). O estudo de impacto revela que a frequência à pré-escola de boa qualidade influi positivamente no desempenho dos alunos na Provinha Brasil. As análises indicam, também, que a idade da criança é um fator importante nos resultados apresentados nessa prova, assim como a escolaridade da mãe, a renda familiar e o Ideb da escola de EF.

**Correspondência:**  
**Maria Malta Campos**  
**Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais**  
**Av. Prof. Francisco Morato nº 1565**  
**Jd. Guedala – 05513-900**  
**São Paulo/ SP – Brasil**  
**E-mail: mcampos@fcc.org.br**

1. Apoio e financiamento: MEC/BID. Gostaríamos de agradecer às coordenadoras locais do projeto, Ana Tancredi, Sílvia Cruz, Olivetti Aguiar, Regina Marques e Jodete Füllgraf, e aos estatísticos Dalton de Andrade e Adriano Borgatto pela valiosa contribuição para esta pesquisa.

## Palavras-chave

Educação infantil – Pré-escola – Ensino fundamental – Avaliação de impacto.

# ***The contribution of quality early childhood education and its impacts on the beginning of fundamental education<sup>1</sup>***

Maria Malta Campos  
Eliana Bahia Bhering  
Yara Esposito  
Nelson Gimenes  
Beatriz Abuchaim  
Raquel Valle  
Sandra Unbehaum  
*Carlos Chagas Foundation*

## **Abstract**

*This article presents results from a research whose objectives were to evaluate the quality of early childhood education (ECE) in six Brazilian state capitals (quality assessment) and, then, identify differences in school performance of children at the beginning of fundamental education (FE) associate to their attending a good quality ECE school (impact assessment). The impact assessment made use of the results of the quality assessment obtained from the application of grades of quality evaluation to a sample of pre-schools situated in three Brazilian state capitals. These results indicate that the quality level has been compromised in the majority of the institutions evaluated. The sample for the impact assessment was constituted by 762 students from public schools with grades in the Provinha Brasil [National Literacy Exam], from which 605 had attended a pre-school evaluated in the quality assessment, and 157 children who had not attended ECE. The data were treated by multilevel/hierarchical analysis with cross classification, which makes it possible to take into account, simultaneously, the effect of several explicative variables (characteristics of pupils and their families; of the ECE schools and FE schools) upon the results of the response variable (second-year students' grades in the Provinha Brasil). The impact assessment reveals that attending a good quality pre-school has positive effect in the performance of students in the Provinha Brasil. The analyses also indicate that the child's age is an important factor for the results obtained in that exam, as well as mother's level of schooling, family income, and the Ideb result of the ECE attended.*

## **Contact:**

**Maria Malta Campos**  
**Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais**  
**Av. Prof. Francisco Morato nº 1565**  
**Jd. Guedala – 05513-900**  
**São Paulo/ SP – Brasil**  
**E-mail: mcampos@fcc.org.br**

*1. Supported and sponsored by MEC/BID. We would like to thank the local coordinators of the Project, Ana Tancredi, Sílvia Cruz, Olivetti Aguiar, Regina Marques and Jodete Füllgraf, and the statisticians Dalton de Andrade and Adriano Borgatto for their valuable help to this study.*

## **Keywords**

*Early childhood education – Pre-school – Fundamental education – Impact assessment.*

Os novos marcos legais, instituídos a partir da Constituição Federal de 1988, reforçaram e deram legitimidade aos processos de expansão do atendimento educacional às crianças entre 0 e 6 anos, que já vinham ocorrendo em anos anteriores, passando a ser, a educação infantil (EI), definida como primeira etapa da educação básica. A responsabilidade atribuída aos municípios, de oferecer esse atendimento com prioridade, apressou uma tendência que também já vinha se delineando no período anterior. Embora sem caráter compulsório, a EI foi definida como um direito das crianças e das famílias, sendo o Estado obrigado a ofertá-la de acordo com a demanda.

A partir de 2000, diversas mudanças foram introduzidas nesse quadro legal, fazendo com que as redes educacionais, que ainda estavam se ajustando aos parâmetros definidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, tivessem de, ao mesmo tempo, implantar significativas mudanças na organização da educação básica. Entre as medidas previstas na LDB, que estavam apenas parcialmente implantadas, estão a incorporação das creches aos sistemas educacionais e a formação dos professores em nível superior ou, no mínimo, no nível médio.

Esta pesquisa foi desenvolvida justamente nessa fase, em que sucessivas mudanças legais impactaram diretamente a EI, a qual ainda não havia consolidado nem mesmo a organização definida na LDB. A uma transição em processo, vieram se somar: a antecipação da idade de ingresso na primeira série de 7 para 6 anos, a implantação da escola de nove anos, a criação do Fundeb e a nova definição da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade.

A despeito dos avanços conquistados pelo país na EI, tanto no que se refere à expansão do acesso, como nas orientações legais, que definiram padrões de atendimento mais exigentes para creches e pré-escolas, os dados disponíveis indicam que muitas dessas diretrizes não estão plenamente traduzidas na prática, especialmente

no caso das creches. As pesquisas revelam também que as diferenças de qualidade se combinam com as diferenças sociais e regionais, fazendo com que, tal como o acesso, a qualidade do atendimento seja distribuída desigualmente entre diferentes segmentos da população (Ipea, 2009).

Do ponto de vista do currículo e da orientação pedagógica, o que se observa é uma grande heterogeneidade nas condições de funcionamento e nos métodos de trabalho adotados com as crianças, com repercussões na qualidade do atendimento oferecido. A situação encontrada nas creches é geralmente pior do que nas pré-escolas (Unesco/OECD, 2005a; 2005b).

Levando em conta esse cenário da EI no Brasil, que comporta tantos desafios para as políticas públicas, esta pesquisa foi planejada de maneira a contemplar os seguintes objetivos:

- I. Avaliar a qualidade de 150 instituições de EI em seis capitais brasileiras: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina (estudo da qualidade).
- II. Estimar o impacto da frequência a creches e pré-escolas no desempenho dos alunos no início do EF em três dessas capitais: Campo Grande, Florianópolis e Teresina (estudo de impacto).
- III. Caracterizar a política municipal de EI nas seis capitais mencionadas.

Neste artigo, será focalizado, em especial, o estudo de impacto (objetivo II). No entanto, para compreender os caminhos percorridos pelo estudo de impacto, se inclui uma descrição do estudo de qualidade, destacando aqueles aspectos que serviram de suporte para a realização e análise de dados do estudo de impacto (objetivo I).

Introduzindo o relato da pesquisa, o artigo apresenta uma revisão da literatura sobre o impacto da EI no EF; em seguida, descreve os principais procedimentos e resultados do estudo de qualidade e do estudo de impacto, finalizando com considerações acerca dos resultados da pesquisa e indicações consideradas relevantes para as políticas educacionais.

## O impacto da frequência à educação infantil nos resultados de aprendizagem no ensino fundamental

A oportunidade de acesso à EI de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida. Entretanto, do ponto de vista das políticas públicas, especialmente em um país como o Brasil, onde os indicadores educacionais revelam a persistência de déficits importantes na escolaridade básica da população, o debate sobre o impacto da EI na escolaridade futura ganha sentido e compõe uma gama de questões a serem mais bem pesquisadas no contexto brasileiro.

A literatura especializada registra um grande acervo de pesquisas que procuraram avaliar o impacto da EI na continuidade da escolaridade. A maior parte procurou medir os resultados da frequência a programas de educação pré-escolar, e um número menor desses estudos incluiu também as creches em suas avaliações.

Em artigo publicado em 1997, Campos (1997) resumiu os resultados de várias dessas pesquisas, realizadas em países da América Latina, Europa e Estados Unidos. Na maioria das investigações, foi constatado o impacto positivo da frequência à pré-escola sobre os resultados obtidos pelas crianças na continuidade de sua escolaridade. A duração desse impacto variou, conforme o estudo considerado, desde os primeiros anos da escola primária até a vida adulta, segundo o conhecido estudo longitudinal que acompanhou os egressos do projeto *Perry Preschool*.

Para as creches, os resultados de duas pesquisas longitudinais desenvolvidas nos Estados Unidos mostraram o impacto positivo da frequência a creches de boa qualidade e a importância das relações da instituição com as famílias para se alcançar bons resultados com as crianças (Campos, 1997, p. 117-121).

Um dos estudos cobertos nessa revisão, a pesquisa realizada na Fundação Carlos Chagas com apoio do Banco Mundial, avaliou progra-

mas de inovação no ensino básico adotados na rede estadual de São Paulo a partir da década de 1980. O estudo acompanhou uma amostra de 3.600 crianças durante três anos, a partir de seu ingresso na primeira série. A análise de regressão múltipla mostrou que a variável “frequência à pré-escola” foi a que mostrou maior impacto sobre as notas obtidas pelas crianças nas provas de linguagem e matemática, em três momentos da trajetória escolar (Fundação Carlos Chagas, 1995, *apud* Campos, 1997, p. 124).

Barnett e Boocock (1998) organizaram um conjunto de textos que relatam pesquisas realizadas em diversos países, sobre os efeitos da frequência a programas de educação e cuidado infantil no desenvolvimento cognitivo e social de crianças pequenas, avaliando os impactos sobre seus resultados escolares e desempenho social. Os capítulos do livro cobrem, em detalhes, estudos realizados nos Estados Unidos, em outros países desenvolvidos e também em países em desenvolvimento, como, por exemplo, a Índia.

Muitos desses estudos procuraram não só medir os impactos da frequência a programas diversos, mas também exploraram as diferenças nos resultados que podem ser atribuídas ao formato, ao modelo pedagógico, às modalidades de apoio às famílias, aos fatores associados à qualidade – formação dos professores, razão adulto/criança, infraestrutura – entre outros aspectos.

Na maioria das pesquisas citadas, foi registrado um impacto positivo no desempenho cognitivo das crianças ao final dos programas e também posteriormente, ao longo de sua carreira escolar. Esses efeitos puderam ser comprovados tanto em programas-piloto, criados especialmente para o desenvolvimento das pesquisas, como em programas governamentais de larga escala, nos Estados Unidos (Barnett, 1998) e em outros países (Boocock e Larner, 1998). O impacto é mais acentuado para os grupos de crianças de nível socioeconômico mais baixo (Frede, 1998).

Os resultados do Programme for International Student Assessment – PISA 2003 mostram

as diferenças nos escores obtidos por alunos que frequentaram pré-escola, em comparação com aqueles que não a frequentaram, nos países que participaram dessa avaliação. Esses resultados foram calculados para aqueles que tiveram um ano ou menos de pré-escola e para quem a frequentou por mais de um ano, levando-se ou não em consideração a origem socioeconômica dos estudantes. Para apenas cinco dentre os 41 países, as diferenças para os que tiveram mais de um ano de pré-escola, controlando-se a origem, não foram positivas. A diferença positiva obtida para o Brasil, com esses mesmos critérios – perto de 40 dentre 120 pontos – foi semelhante às registradas para a Turquia, a Hungria, a Holanda e a Indonésia (OECD, 2004, p. 244).

No Reino Unido, um estudo longitudinal sobre a oferta da educação pré-escolar (EPPE - The Effective Provision of Pre-school Education Project) seguiu uma amostra de três mil crianças de 3 a 7 anos de idade, matriculadas em 140 centros de EI, de diversas modalidades, durante dois anos da etapa pré-escolar e três anos de escola primária<sup>2</sup>, a partir de 1997. Para fins de comparação, na amostra também foram incluídas 200 crianças que não frequentaram pré-escola no momento do seu ingresso na escola primária, aos 5 anos (Sylva et al., 1999; Sammons et al., 2004). O objetivo principal deste estudo foi o de investigar se a ação da pré-escola era de fato produtiva para as crianças, isto é, se o que vivenciavam na pré-escola fazia diferença para elas e para o seu processo educativo. Apesar de obtidos em contextos bem diversos dos encontrados no Brasil, esses resultados constituem importantes subsídios para a caracterização da qualidade da EI, pois muitas de suas conclusões são também confirmadas por estudos realizados em outros países com realidades também diferentes à da Inglaterra. Dentre os resultados desta primeira etapa do estudo inglês, podem-se destacar os seguintes: a experiência em pré-escola, comparada a nenhuma experiência em pré-escola, favorece o desenvolvimento da criança, e esses efeitos ainda são evidentes no desenvolvimento intelectual e social durante os

primeiros anos da escola primária; a duração da frequência (em meses) é importante, e o início antes dos 3 anos de idade relaciona-se com um maior desenvolvimento intelectual nas idades de 6 e 7 anos e com uma melhoria na autonomia, concentração e sociabilidade na entrada da escola primária aos 6 anos; a frequência em tempo integral não leva a melhores resultados para as crianças, em comparação com o meio período; as crianças mais pobres, em particular, podem se beneficiar significativamente de uma experiência pré-escolar de boa qualidade, especialmente se frequentam centros que recebem uma população heterogênea do ponto de vista da origem social; a qualidade das pré-escolas está diretamente relacionada a melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sociocomportamental das crianças, e esses efeitos persistem nas avaliações realizadas aos 6 anos e mais; os centros que contam com pessoal mais qualificado, especialmente com uma boa proporção de professores treinados, possuem maior qualidade, e suas crianças apresentam maior progresso (Sylva et al., 2003; 2004a; 2004b).

Uma das questões problematizadas nesse tipo de pesquisa é o impacto relativo da qualidade da escola primária onde as crianças estão estudando em relação à sua experiência pregressa na educação pré-escolar e/ou na creche. Como apontava Clark (1988), não se justifica a atribuição da diminuição das diferenças de desempenho ao longo do tempo à fragilidade do impacto da educação pré-escolar sem levar em conta o que acontece na escola primária. Esse aspecto se relaciona com o tipo de transição que a criança enfrenta nessa passagem para a escola primária.

Hoje, o conceito de prontidão (*readiness*), tradicionalmente empregado para indicar as pré-condições apresentadas pela criança, favoráveis à sua adaptação e sucesso nas primeiras séries, foi revisto para incluir também a prontidão da escola, ou seja, as condições favoráveis

**2.** Na Inglaterra, os anos logo após a pré-escola, para a faixa de 5 a 6 anos, são chamados de "*infant school*", início da escola primária, "*primary school*", correspondendo ao "*Key Stage 1*". Neste texto, utiliza-se "escola primária" para se referir ao nível que sucede a pré-escola.

apresentadas pela escola primária para acolher adequadamente as crianças egressas da EI (Moss, 2008). Outra importante mudança em relação ao entendimento que se tinha sobre a prontidão se deve à influência das teorias de Vigotski, segundo as quais, no lugar de se esperar que a criança atinja determinado nível de desenvolvimento para introduzi-la a novas etapas educacionais, deve-se oferecer a ela oportunidades de participar de ambientes educativos onde seus pares e os adultos alimentem seu desenvolvimento e sua aprendizagem (Kagan, 2007).

Tudo isso reforça a importância de se considerar a qualidade das experiências educativas vividas pelas crianças na etapa anterior ao EF, o tipo de transição que ocorre no momento do ingresso na primeira série e a qualidade da educação oferecida pela escola de EF no momento da avaliação dos resultados escolares.

Assim, hoje, a prontidão é entendida como um conceito multidimensional, englobando a prontidão de famílias, escolas e comunidades (Kagan, 2007). Como indica Moss (2008), não importa somente exigir da EI que prepare as crianças para a escola primária, mas também pedir às escolas que se tornem receptivas às crianças que nelas ingressam.

Essas são questões que afetam diretamente a transição da EI para o EF, especialmente agora no Brasil, com a antecipação da idade de início da primeira série de 7 para 6 anos, com a implementação do EF de nove anos e com a adoção da obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade.

### **O estudo da qualidade: metodologia e principais resultados**

O estudo da qualidade, dimensão da pesquisa cujo objetivo foi avaliar os ambientes nos quais as crianças passam a maior parte de seu tempo quando na instituição, foi desenvolvido em seis capitais brasileiras, sendo duas na região Nordeste e as demais situadas nas outras quatro regiões do país. Nas cidades onde o estudo de

impacto não foi realizado, isto é, Rio de Janeiro, Fortaleza e Belém, 20 instituições municipais, privadas e conveniadas foram selecionadas para a avaliação de qualidade, totalizando 60 instituições; e nas cidades onde o estudo de impacto ocorreu (Campo Grande, Florianópolis e Teresina), 30 instituições municipais foram selecionadas, totalizando 90 instituições.

A seleção destas instituições foi realizada por meio de amostragem utilizando o banco de dados do Censo Escolar de 2008, fornecido pelo MEC/Inep (Brasil, 2008), e dados do IBGE sobre as áreas de localização das escolas, levando em consideração as seguintes variáveis: dependência administrativa da instituição; tipo de estabelecimento; número de alunos; período de atendimento; localização em bairros/distritos e Ideb médio das escolas de EF situadas no entorno das instituições de EI.

Foram avaliadas 147 instituições (três não puderam participar e não houve tempo para substituí-las), sendo 102 (69,4%) municipais, 23 (15,6%) privadas particulares e 22 (15,0%) privadas conveniadas com o poder público. Quanto ao tipo de atendimento, 93 (63,3%) atendiam exclusivamente crianças da EI e 54 (36,7%) tinham matrículas também nos demais segmentos do ensino.

Em cada instituição era sorteada uma turma de creche e/ou uma turma de pré-escola, onde foram aplicadas as escalas de observação selecionadas e adaptadas para a pesquisa; além disso, foram entrevistadas as professoras responsáveis pela turma sorteada, as coordenadoras pedagógicas – quando existentes no estabelecimento – e os diretores ou diretoras.

### **As escalas de avaliação de ambientes da educação infantil**

Para avaliar a qualidade das instituições de EI, duas escalas de observação norte-americanas foram selecionadas (Harms, Cryer e Clifford, 1998; 2003), para as turmas de creche e pré-escola, ambas traduzidas por pesquisadores brasileiros.

A Escala de Avaliação de Ambientes de Pré-escola (ECERS – Revised) foi desenvolvida

para ser utilizada na observação e avaliação de ambientes e/ou programas voltados ao atendimento de crianças com idade entre 2 anos e meio e 5 anos, e nesta pesquisa o instrumento foi utilizado em turmas de crianças de 4 a 5 anos (pré-escola). Trata-se de um roteiro de observação que reúne sete subescalas (espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; linguagem e raciocínio; atividades; interação; estrutura do programa e pais e equipe), com 43 itens compostos de 470 indicadores qualitativamente ordenados em intervalos que variam entre 1 e 7 pontos, que constituem o sistema de avaliação.

A pontuação 1 corresponde a situações ou aspectos considerados *inadequados*; a pontuação 3 indica o conjunto de condições tidas como *mínimas*; a pontuação 5 sinaliza a presença de condições classificadas como *boas*, e a pontuação 7 corresponde ao que é considerado *excelente*. As escalas preveem que alguns itens podem ser pontuados com NA (não se aplica), quando determinado aspecto não pode ser avaliado, por não se aplicar ao grupo observado. Os registros feitos pelo observador a respeito da presença/ausência do conjunto de indicadores em cada item são representados pela pontuação de 1 a 7. A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõem cada uma das sete subescalas indica o nível de qualidade do atendimento da instituição.

Para esta pesquisa, definiu-se que a pontuação seria traduzida numa escala de 1 a 10 (Quadro 1), para melhor compreensão das equipes das escolas e das secretarias para as quais seriam apresentados os resultados, em seminários locais realizados entre novembro de 2009 e maio de 2010.

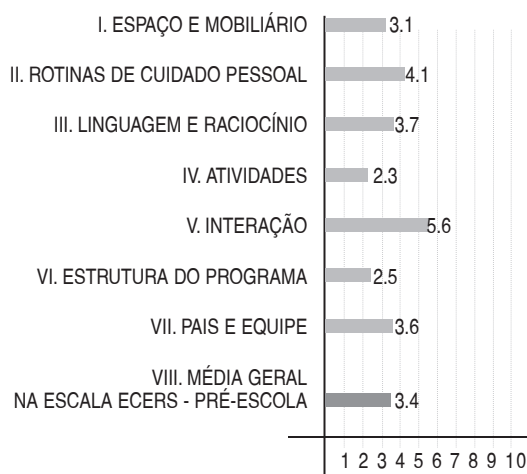
**Quadro 1** – Critérios de classificação e pontuação adotados

Classificação	Total de pontos
Inadequado	1  -----3
Básico	3  -----5
Adequado	5  -----7
Bom	7  -----8,5
Excelente	8,5 -----10

A coleta de dados (para os estudos de qualidade e impacto) foi realizada no segundo semestre de 2009, por equipes coordenadas por docentes das universidades federais locais, treinadas para tal tarefa seguindo os procedimentos indicados nas escalas.

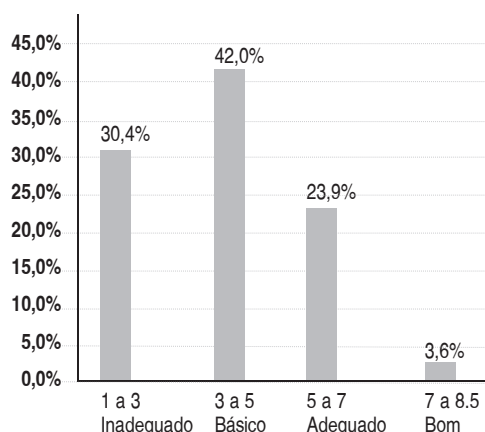
A escala ECERS-R foi aplicada em 138 turmas de pré-escola nos seis municípios pesquisados. A média para o conjunto total foi de 3,4 pontos, o que corresponde ao nível de qualidade básico. Classificadas como *inadequado* estão as médias nas subescalas Atividades e Estrutura do programa; como *básico*, as subescalas Espaço e mobiliário, Pais e equipe, Linguagem e raciocínio e Rotinas de cuidado pessoal; e como adequado, apenas a subescala Interação (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Média geral e médias nas subescalas nas pré-escolas – ECERS-R



A maior parte das turmas de pré-escola avaliadas (42,0%) obteve pontuações entre 3 e 5 pontos, correspondente ao nível de qualidade *básico*. Uma porcentagem significativa (30,4%) apresentou pontuações entre 1 e 3 pontos, correspondente ao nível de qualidade *inadequado*. Como *adequado* foram classificadas 23,9% das turmas e como bom, apenas 3,6% das turmas pesquisadas (Gráfico 2).

**Gráfico 2** – Distribuição percentual das turmas de pré-escola com pontuações nos diferentes níveis da escala ECERS-R



Nas capitais onde foi realizado o estudo de impacto, a média de pontuação na escala foi um pouco mais alta do que a média geral: 3,7 pontos, com variação entre os três municípios (Tabela 1).

**Tabela 1** – Média geral para turmas de pré-escolas nas três capitais

Capitais	Turmas de pré-escola
Campo Grande	3,6
Florianópolis	4,7
Teresina	2,7
Média das 3 capitais	3,7

Na comparação entre os municípios, deve-se levar em conta as características regionais, que são bem desiguais quanto ao financiamento e condições gerais de funcionamento das instituições.

Uma análise dos itens que compõem as subescalas indicou que, tanto nas creches como nas pré-escolas que obtiveram as pontuações mais altas, haveria maiores possibilidades de: a supervisão ser adequada durante o sono das

crianças; as crianças conhecerem bem as regras de segurança; haver bom equilíbrio entre o falar e o ouvir; não se trabalhar matemática de maneira mecânica e repetitiva; a expressão individual ser mais respeitada; brinquedos, materiais, equipamentos e roupas estarem mais acessíveis para as crianças brincarem de faz de conta; haver maior quantidade de materiais para motricidade fina; não haver espera longa por parte das crianças entre os acontecimentos diários e existirem maiores oportunidades para as crianças escolherem seus pares nas brincadeiras e atividades.

### O estudo de impacto: metodologia e principais resultados

#### A Provinha Brasil

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do EF das escolas públicas brasileiras, aplicada no início e no final do ano letivo. O instrumento é elaborado pelo Inep, sendo composto por 24 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada uma.

A prova é distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Os objetivos principais da aplicação dessa prova, conforme o Inep, são o de avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. Para orientar a correção das respostas e a interpretação dos resultados, o Inep elabora e distribui para as secretarias um Guia de interpretação. Este permite estabelecer uma relação entre o número ou a média de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com os níveis de desempenhos descritos da prova. Espera-se que os resultados possibilitem intervenções com vistas à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita.

Os critérios definidos pelo Inep para identificar os níveis de desempenho dos alunos, em 2009, estão resumidos no quadro 2.



**Quadro 2** – Correspondência entre número de acertos e níveis de alfabetização aferidos na Provinha Brasil

Números de acertos	Nível de alfabetização	Exemplos de habilidades
Até 10	1	Reconhece algumas letras, sílabas e som de algumas letras e lê palavras formadas por sílabas simples.
11 a 15	2	Reconhece algumas letras escritas de formas diferentes; algumas palavras simples; e diferentes estilos de textos simples.
16 a 18	3	Lê palavras mais complexas, frases curtas, e identifica informações explícitas no texto.
19 a 22	4	Localiza informações explícitas no texto; é capaz de compreender melhor o texto assim como identifica o estilo do texto.
23 a 24	5	Tem o domínio do sistema de escrita e a compreensão do sistema alfabético e compreende textos informativos com vocabulário complexo.

Fonte: Inep, 2009.

### Questionários da família

Foi elaborado um questionário para ser respondido pela família de alunos do segundo ano do EF, com o objetivo de obter um conjunto de informações, tais como a caracterização socioeconômica e a trajetória e duração da experiência pré-escolar vivenciada por suas crianças. De posse dos resultados destes questionários, pretendia-se produzir uma descrição detalhada da trajetória escolar de uma amostra de alunos e de suas famílias entre a pré-escola e o segundo ano do EF. Esperava-se com isso, comparar e contrastar o desempenho de um grupo de alunos originários de uma ampla gama de contextos socioeconômicos e culturais, que tiveram diferentes experiências pré-escolares, com um grupo de controle formado por alunos que iniciaram a escola fundamental sem ter passado por uma instituição de EI.

Este questionário foi respondido por dois grupos de pais:

a) pais dos alunos que cursavam o segundo ano do EF e haviam frequentado uma turma de EI de uma das instituições avaliadas pela pesquisa, ou de instituições de EI não avaliadas;

b) familiares dos alunos que frequentavam o segundo ano, mas haviam iniciado sua escolarização sem ter frequentado uma creche ou uma pré-escola.

### A amostra de alunos para o estudo de impacto

A condição para participar deste estudo era a existência e disponibilidade das notas individuais da Provinha Brasil do primeiro semestre de 2009, dos alunos do segundo ano do EF. Assim, após consulta às prefeituras, a seleção das três capitais – Campo Grande, Florianópolis e Teresina – foi realizada a partir deste critério. As notas individuais dos alunos foram fornecidas à equipe da pesquisa pelas secretarias de educação desses municípios.

Os procedimentos adotados para a seleção das famílias dos alunos que compuseram a amostra desta parte do trabalho foram:

- organização, a partir dos dados do Censo Escolar de 2008, de uma listagem contendo a relação nominal das crianças que haviam frequentado, em 2007, uma das instituições de

EI pertencentes à amostra do estudo, e identificação das escolas de EF onde essas crianças estavam matriculadas em 2009;

- obtenção, junto às secretarias de educação dos municípios selecionados, dos resultados da aplicação da Provinha Brasil relativos aos alunos das escolas de EF de interesse para o estudo (escolas de “destino” das crianças);
- identificação, em cada escola de EF, das turmas que concentravam um maior número de alunos que haviam frequentado a EI em uma das unidades da amostra (escolas de “origem”) e tinham notas na Provinha Brasil;
- identificação do número de turmas por escola de EF onde os questionários deveriam ser distribuídos, definindo-se que em cada escola pelo menos duas turmas deveriam ser selecionadas e que todos os alunos dessas turmas receberiam um questionário para ser respondido por seus pais. Com essa estratégia, buscava-se obter maior diversificação das famílias a serem consultadas.

Com os resultados desse conjunto de procedimentos, foram enviados questionários para 134 turmas de 58 escolas de EF, totalizando 4.020 instrumentos. Após um minucioso processo de avaliação de consistência, a base final ficou constituída por 1.156 questionários, com uma distribuição bastante variada por município (Tabela 2). Os questionários foram respondidos pelos pais dos alunos que frequentavam 58 escolas públicas de EF, a grande maioria delas (95%) pertencente às rede municipais.

**Tabela 2** – Número de questionários considerados válidos, por município

Município	N	%
Campo Grande	616	53,3
Teresina	356	30,8
Florianópolis	184	15,9
Total	1156	100,0

Considerando-se que uma das questões de interesse do estudo era verificar se não apenas a frequência, mas também a qualidade da EI estaria associada ao desempenho do aluno no EF, alguns ajustes na amostra tiveram que ser feitos. Como a medida de qualidade da EI a ser utilizada foi a da escala de pré-escola (ECERS-R), as crianças que fizeram apenas creche (115 casos) não foram incluídas no estudo. Além disso, foram excluídos os alunos que frequentaram pré-escolas que não haviam sido avaliadas pela pesquisa (279 casos). Sendo assim, a amostra final do estudo de impacto foi constituída por 762 alunos de 2º ano, de 55 escolas de EF. Destes 762 alunos, 605 haviam frequentado uma pré-escola avaliada no estudo da qualidade e 157 formavam o grupo controle, isto é, o grupo de crianças que nunca tinha frequentado a EI (nem creche, nem pré-escola). Participaram do estudo de impacto 68 escolas de EI, uma vez que os alunos provenientes das outras 20 escolas avaliadas estavam dispersos em um número grande de escolas de EF, não sendo possível incluir todas elas na pesquisa.

## **Análise dos dados e resultados**

### **Resultados na Provinha Brasil**

A Tabela 3 mostra que o grupo de crianças que frequentou pré-escola alcançou uma média mais alta na prova do que o grupo controle.

Os resultados de alunos egressos de pré-escolas avaliadas como de boa, intermediária e baixa qualidade encontram-se na Tabela 4, que mostra os alunos egressos de pré-escolas de boa qualidade com melhores resultados na Provinha Brasil, em comparação com os outros grupos. Seus resultados são melhores mesmo quando comparados com a média de todo o grupo de alunos aqui considerados.

Confirmando resultados de outras pesquisas, verificou-se que as meninas alcançaram melhores resultados, com a média 18,0, enquanto os meninos obtiveram uma média mais baixa, 16,5.

**Tabela 3 – Médias na Provinha Brasil, segundo grupos de alunos**

Frequência à EI	N	%	Média	DP*
Grupo controle	157	20,6	16,1	5,4
Grupo EI	605	79,4	17,5	5,1
Total	762	100,0	17,2	5,1

\*DP = desvio padrão

**Tabela 4 – Médias na Provinha Brasil, segundo qualidade da EI**

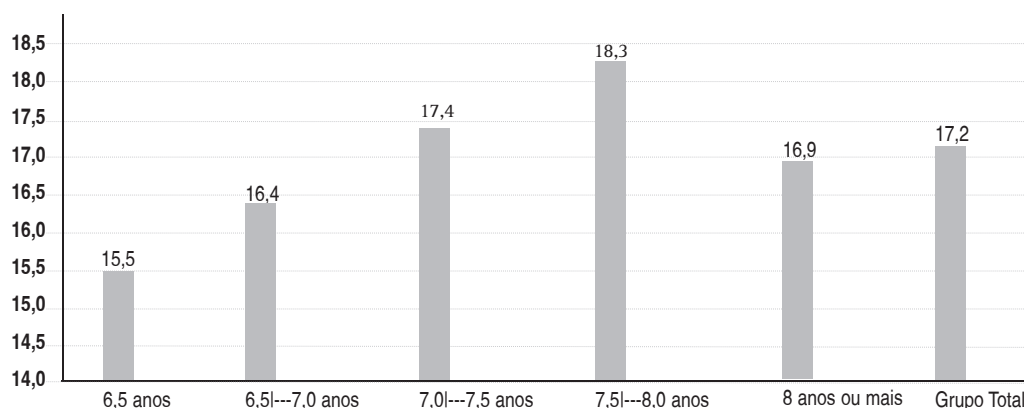
Qualidade da pré-escola	N	%	Média	DP*
Inadequada	115	15,1	17,5	5,7
Intermediária	260	34,1	17,0	5,0
Adequada	230	30,2	18,1	4,7
Grupo controle	157	20,6	16,1	5,4
Grupo total	762	100,0	17,2	5,1

\*DP = desvio padrão

O Gráfico 3 apresenta os resultados da Provinha Brasil em relação à faixa etária, mostrando que as médias mais altas se situam na faixa etária entre 7,5 e 8 anos, idade esperada para alunos do segundo ano do EF, que deveriam ingressar no primeiro ano aos

6 anos completos. Tanto as crianças mais novas, quanto as mais velhas obtiveram médias mais baixas, sugerindo que a idade em que as crianças ingressam no EF é um fator associado aos resultados aferidos pela Provinha Brasil em escolas públicas.

**Gráfico 3 – Médias na Provinha Brasil, segundo faixa etária**



## Questionário para a família

A análise das informações fornecidas pelos pais dos alunos do segundo ano do EF envolveu a tabulação das respostas dadas pelos integrantes dos dois grupos de interesse – grupo que havia frequentado uma turma de EI e grupo controle – e o estudo das características dos alunos e de

seu contexto familiar associadas à obtenção de diferentes resultados na Provinha Brasil.

A Tabela 5 mostra a distribuição dos grupos de alunos conforme a renda familiar. Nos dois grupos, cerca de dois terços dos alunos pertencem a famílias com renda mensal inferior a dois salários mínimos (74,7% do grupo EI; 64,3% do grupo controle).

**Tabela 5** – Renda familiar, segundo os grupos de referência

Renda familiar	Grupo EI		Grupo controle		Total	
	n	%	n	%	n	%
Até 1 SM - R\$ 465,00	248	41,0	52	33,1	300	39,4
1 até 2 SM	204	33,7	49	31,2	253	33,2
2 a 4 SM	99	16,4	33	21,0	132	17,3
> 4 SM	32	5,2	12	7,6	44	5,8
Sem Informação	22	3,6	11	7,0	33	4,3
Total	605	100,0	157	100,0	762	100,0

SM – salário mínimo

A Tabela 6 demonstra o nível de escolaridade dos pais e das mães. Mais de 40% dos pais nos dois grupos e de mães do grupo controle não completaram o EF ou não estudaram. Para as mães do grupo de EI, essa porcentagem foi

de 35%. O número de pais e de mães que chegaram a completar curso superior é insignificante nesta amostra. Por outro lado, uma porcentagem maior de mães completou o ensino médio em comparação com os pais.

**Tabela 6** – Escolaridade do pai e da mãe, segundo os grupos de referência

Nível de escolaridade	Grupo EI		Grupo controle	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
	%	%	%	%
Não estudou/EF incompleto	46,3	35,1	46,5	41,4
EF/EM incompleto	22,5	32,7	18,5	22,3
EM/ES incompleto	21,6	28,5	18,5	25,5
ES	0,8	1,7	2,5	3,2
Não sei/Sem Informação	8,7	2,1	14,0	7,7
	100,0	100,0	100,0	100,0
Totais	n = 605	n = 605	n = 157	n = 157

Variáveis e indicadores já selecionados para o estudo da qualidade, associados aos que foram escolhidos a partir da análise das informações obtidas por meio do questionário da família,

foram utilizados na aplicação da metodologia de análise, cujos resultados serão apresentados adiante, na análise estatística. A Tabela 7 reúne o conjunto de variáveis consideradas na análise.

**Tabela 7** – Relação das variáveis explicativas consideradas na análise

Variável	Descrição
<b>Nível 1 – aluno</b>	
Idade	Idade do aluno, em anos
Escolaridade do pai	Escolaridade do pai: até o ensino médio incompleto ou ensino médio ou mais
Escolaridade da mãe	Escolaridade da mãe: até o ensino médio incompleto ou ensino médio ou mais
Renda familiar	Renda familiar: até 2 salários mínimos ou mais de 2 salários mínimos
Número de pessoas na casa	Incluindo a criança, quantas pessoas moram na casa: até 4 pessoas ou mais de 4 pessoas
Repetência	Se a criança repetiu a 1ª ou a 2ª série alguma vez: sim ou não
Conversa sobre a escola	Se os pais conversam com o filho sobre a escola: sim ou não/sem informação
Tempo na EI	Tempo que a criança frequentou a EI: nunca frequentou (controle), só fez o pré ou fez a creche e o pré
<b>Nível 2 – escola de EI</b>	
Qualidade da pré-escola	Medida de qualidade da pré-escola, obtida a partir da aplicação da escala ECERS-R
Atendimento EI	Modalidade de atendimento da instituição de EI: nunca frequentou (controle), somente EI ou EI+outros
Dependência administrativa	Dependência administrativa da instituição de EI: nunca frequentou (controle), municipal ou conveniada
<b>Nível 2 – escola de EF</b>	
Atendimento EF	Modalidade de atendimento da escola de EF: EF sem EI ou EF com EI
Instrução 15 anos ou mais	Indicador da porcentagem de responsáveis pelo domicílio no bairro com 15 anos de estudo ou mais: baixa (menos de 5%) ou alta (pelo menos 5%)
Taxa de aprovação	Indicador da taxa de aprovação na 2.ª série: baixa/sem informação ou alta (maior ou igual a 91%)
Ideb 2007	Medida de qualidade da escola de EF – Ideb 2007: baixo/sem informação ou alto (maior ou igual a 5.0)

Fonte: IBGE, 2000; Inep, 2007.

### Análise estatística<sup>3</sup>

O objetivo da análise estatística foi o de estudar a contribuição da frequência à EI aos resultados da aprendizagem no EF, medidos pela Provinha Brasil, levando-se em conta características das instituições de EI e de EF e algumas variáveis do aluno, obtidas com a aplicação dos questionários para a família.

A análise utilizada foi a multinível/hierárquica com classificação cruzada (Raudenbush, Bryck, 2002). A análise hierárquica é uma análise de regressão na qual se considera uma estrutura de agrupamento ou hierarquia entre os dados. O modelo hierárquico cruzado leva em consideração que os alunos podem ser agrupados de duas maneiras dentro do nível 2 (nível escola): de acordo com a instituição de EI onde haviam frequentado a pré-escola ou pela escola de EF que estavam cursando. Por ser um modelo hierárquico, a variável resposta deve ser uma medida do nível 1 – o nível do aluno –, que foi a nota de seu desempenho na Provinha Brasil. Já as variáveis explicativas foram de três tipos: características do aluno, da instituição de EI e da escola de EF.

Foram utilizados cinco modelos para estudar o impacto da pré-escola nos resultados de aprendizagem dos alunos no EF. Fazendo um resumo das análises dos quatro primeiros modelos, conclui-se que existe efeito do EF, ou seja, diferenças entre as escolas de EF influenciam no desempenho do aluno na Provinha Brasil; existe efeito da EI, ou seja, a frequência à EI influencia o resultado obtido pelos alunos; e existe efeito da EI e do EF, quando considerados simultaneamente, no desempenho dos alunos. Quando considerados simultaneamente, existe efeito do EF e da qualidade da pré-escola nos resultados de aprendizagem medidos pelas notas na Provinha Brasil. Os melhores desempenhos são alcançados, em média, por alunos que frequentaram pré-escolas de boa qualidade.

O último modelo ajustado foi um modelo hierárquico cruzado com dois níveis, com a presença de variáveis explicativas em ambos os níveis. Por meio da análise estatística, pode-se concluir que os melhores desempenhos na Provinha Brasil foram alcançados por alunos com o seguinte perfil:

- idade correspondente à esperada para o segundo ano escolar;
- nunca foram reprovados;
- frequentaram uma pré-escola de boa qualidade;
- vivem em famílias com renda familiar superior a dois salários mínimos;
- a escolaridade da mãe é, no mínimo, o ensino médio completo;
- estudam em escolas de EF localizadas em bairros cuja proporção de responsáveis pelo domicílio com 15 anos ou mais de escolaridade é de pelo menos 5%;
- o Ideb das escolas de EF que esses alunos frequentam é alto.

Para identificar as variáveis de maior influência no desempenho do aluno na Provinha Brasil, partiu-se do último modelo. Os resultados dessa etapa da análise estão sintetizados na Tabela 8.

**Tabela 8** – Variância residual do modelo hierárquico cruzado final

Variável excluída do modelo	Variância	Redução na variabilidade
<b>NÍVEL 1 – aluno</b>		
Renda familiar	24,053	2,0%
Escolaridade da mãe	23,855	1,2%
Idade	24,078	2,2%
Repetência	23,914	1,5%
<b>NÍVEL 2a – EI</b>		
Qualidade da pré-escola	23,866	1,3%
<b>NÍVEL 2a – EI</b>		
Instrução 15 anos ou mais	24,029	2,0%
Ideb 2007	23,774	0,9%
<b>TOTAL</b>		<b>11,1%</b>

**3.** Para maiores detalhes sobre o tratamento estatístico, consultar Fundação Carlos Chagas (2010).

Na Tabela 8, verifica-se que a parcela de redução na variabilidade devida a cada uma das variáveis é relativamente semelhante. Ainda assim, aquelas que mostraram maior influência na nota do aluno na Provinha Brasil foram: idade do aluno, renda familiar e nível de escolaridade da população residente no bairro onde está localizada a escola de EF que o aluno frequentava. Todas as variáveis juntas explicam 11,1% das diferenças observadas entre os desempenhos dos alunos na Provinha Brasil.

Os resultados do conjunto das análises mostraram também que, mantidas todas as demais condições iguais, alunos que frequentaram uma EI de boa qualidade, quando comparados a seus colegas que não frequentaram uma pré-escola, obtiveram notas 2,9 pontos mais altas, o que corresponde a um acréscimo de 12,0% na escala de notas da Provinha Brasil.

### **Considerações finais**

As mudanças legais que levaram à implantação da escola fundamental de 9 anos no Brasil adotaram como estratégia a incorporação do último ano da pré-escola ao EF, ampliando o primeiro segmento dessa etapa de 4 para 5 anos e antecipando o ingresso da criança no EF para a idade de 6 anos. Tal desenho implica a diminuição da duração da pré-escola de três para dois anos, correspondendo à faixa etária de 4 e 5 anos e não mais àquela de 4 a 6 anos.

Pode-se argumentar que se buscou, com as novas medidas legais, apressar a universalização do atendimento educacional para as crianças de 6 anos, intenção reforçada pela adoção da obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos.

Porém, essa nova organização da carreira escolar foi adotada sem que houvesse antes, nas escolas de EF, a garantia de condições de infraestrutura, formação docente, diminuição de número de alunos por turma, adaptação de currículos e materiais didáticos, entre outras, que permitissem uma transição menos acidentada para o novo formato. Pelo contrário, a falta

de definição sobre os exatos limites de idade para a transferência de alunos de uma etapa para a seguinte, a pressão exercida pela justiça sobre muitas redes públicas e as deficiências apresentadas pelas escolas de EF para receber crianças mais novas são tantos novos problemas que se somam àqueles mais antigos e ainda não superados na educação básica no país.

São entraves e dificuldades identificadas nas redes públicas das capitais estudadas durante a realização deste estudo. Tais percalços, foi constatado, ocorrem paralelamente aos esforços realizados pelas prefeituras para atender à demanda por vagas na EI, integrar o atendimento antes sob responsabilidade das redes estaduais e adequar as instituições conveniadas aos padrões adotados pelo setor da educação, o que em algumas dessas cidades levou à municipalização de instituições conveniadas e a mudanças no sistema de contratação de pessoal (Fundação Carlos Chagas, 2010).

Todas essas mudanças e suas circunstâncias provocam efeitos importantes tanto na qualidade das instituições de EI, quanto no tipo de transição que os alunos vivem ao passar da EI para o EF. Elas também têm repercussões na forma como as famílias se organizam em relação à escola de seus filhos, quanto a horários de atendimento, características dos estabelecimentos, exigências escolares, entre outros aspectos.

Este artigo buscou trazer, como contribuição a um melhor conhecimento desse processo, os resultados de uma pesquisa que tinha como objetivos avaliar a qualidade de instituições de EI de seis capitais brasileiras e examinar qual o impacto da qualidade da pré-escola nos resultados de aprendizagem apresentados por alunos do segundo ano do EF. A literatura especializada reconhece que a criança se beneficia, tanto no presente como em sua escolaridade futura, da oportunidade de acesso à EI, e esses efeitos são tão mais positivos quanto melhor a qualidade dessa educação e são mais significativos para as crianças mais pobres.

A pesquisa realizada, mesmo tendo o trabalho de campo transcorrido no ano de 2009,

quando nos municípios investigados ainda se registrava uma situação bastante conturbada em relação à transição da pré-escola para o EF, confirmou essas conclusões: controlando-se o efeito de outros fatores, o acesso a uma pré-escola de boa qualidade faz, sim, diferença nos resultados de aprendizagem no segundo ano, tal como medidos na Provinha Brasil. Note-se que a amostra foi composta por crianças de escolas públicas, a maioria delas com renda familiar abaixo de dois salários mínimos.

Também a qualidade da escola de EF medida por seu Ideb e as condições de renda, de escolaridade e as atitudes das famílias em relação à educação dos filhos contribuem para resultados positivos, como era de se esperar.

Outra conclusão importante para as políticas públicas emerge dessa investigação: a idade em que a criança ingressa no primeiro ano e chega ao segundo está associada às notas na Provinha Brasil, sugerindo que alunos muito jovens e alunos com algum atraso escolar apresentam desempenho pior do que os demais, nas escolas públicas.

Mas existe outro aspecto interessante a ser ressaltado sobre os resultados obtidos na pesquisa. Com efeito, há um debate aberto sobre o tipo de currículo que deve ser adotado na EI. As propostas se diferenciam em relação ao espaço que deve ser reservado para as brincadeiras, as atividades criativas e a livre expressão da criança, em comparação com as atividades dirigidas de leitura e escrita e ensino de conteúdos disciplinares. A forma de organização do tempo e do espaço nas pré-escolas também varia bastante conforme as diferentes orientações curriculares: em um extremo encontra-se o modelo de escola tradicional, no qual a professora se dirige ao grupo todo, de forma que todos os alunos se dediquem às mesmas tarefas ao mesmo tempo e, no outro, existem as propostas que focalizam quase exclusivamente a garantia dos espaços para brincadeiras e atividades livres de iniciativa das crianças.

O instrumento utilizado na pesquisa para medir a qualidade das turmas de pré-escola fundamenta-se numa proposta curricular que

valoriza a iniciativa da criança, oferecendo uma multiplicidade de situações de experimentação, de aprendizagem e de expressão no cotidiano da EI, sem deixar de enfatizar a importância dos diversos tipos de conhecimento importantes nessa fase do desenvolvimento da criança. Uma escola que não oferece condições para as brincadeiras de faz de conta, para atividades de arte e de movimento, para o desenvolvimento da curiosidade e da capacidade de exploração da criança – o que inclui o trabalho com as diversas áreas do conhecimento – e que não associa o cuidado à educação, não é bem avaliada por essa escala de observação. Ora, o que o estudo de impacto revelou é que o tipo de orientação curricular associada ao melhor desempenho em uma prova voltada para a aprendizagem da leitura e escrita no início do EF é justamente o modelo valorizado no instrumento de avaliação adotado.

Alguns estudos têm procurado aprofundar as mediações que existem nessas relações entre modelos curriculares e tipo de trabalho desenvolvido pelos professores junto a seus alunos de EI e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças na continuidade de sua vida escolar. Estudos de caso realizados no contexto do projeto EPPE, no Reino Unido, procuraram investigar mais de perto as interações entre adultos e crianças nas instituições de EI que tiveram egressos com melhores resultados na escola primária. São resultados muito instigantes do ponto de vista pedagógico, que sugerem que as situações onde existe equilíbrio entre atividades de iniciativa das crianças e a intervenção do adulto, no sentido de estimular a curiosidade infantil sobre diversos tipos de conhecimento<sup>4</sup>, levam a melhores resultados de aprendizagem (Siraj-Blatchford et. al., 2003, p. 123-142).

Estudos que focalizem mais de perto essas dinâmicas que acontecem no “coração das salas de aula” (Carvalho, 1999) seriam oportunos no Brasil, para conferir maior objetividade ao

**4.** O estudo refere-se a interações adulto-criança que levem a processos compartilhados que mantenham o pensamento ativo (*sustained shared thinking*) tanto em situações iniciadas pelas crianças, como propostas pelos professores.



debate sobre os projetos pedagógicos existentes hoje na sociedade, como, por exemplo, estudos que avaliem o impacto diferencial de distintas propostas pedagógicas.

Um maior conhecimento sobre essa delicada etapa de transição entre a EI e a escola de EF também se torna urgente. Os esforços resultantes das lutas sociais e da sucessão de intervenções na EI nos últimos anos, que permitiram uma significativa expansão do acesso e iniciativas visando a melhorias na qualidade do atendimento, não podem ser desperdiçados por processos de transição atabalhados, sem consideração pelas crianças, famílias e professores que sofrem suas consequências.

Além disso, os resultados da pesquisa reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na EI, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos pelo estudo de qualidade apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam precondições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes. Como foi visto, essas ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da EI, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem que propiciam às crianças na continuidade de sua escolaridade.

## Referências

BARNETT, W. S.; BOOCOOCK, S. S. (orgs.). **Early care and education for children in poverty**. Program, and long-term results. Nova Iorque: State University of New York Press, 1998.

BARNETT, W. S. Long-term effects on cognitive development and school success. In: \_\_\_\_\_; BOOCOOCK, S. S. (orgs.). **Early care and education for children in poverty**. Program and long-term results. Nova Iorque: State University of New York Press, 1998, p. 11-44.

BOOCOOCK, S. S.; LARNER, M. Long term outcomes in other nations. In: BARNETT, W. S. & BOOCOOCK, S. S. (orgs.). **Early care and education for children in poverty**. Program and long-term results. Nova Iorque: State University of New York Press, 1998, p. 45-76.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep. **Microdados do censo escolar 2008**. Brasília, 2008.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CLARK, M. M. **Children under five**: Education research and evidence. Londres: Gordon and Breach Science Publishers, 1988.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.

FREDE, E. C. Preschool program quality in programs for children in poverty. In: BARNETT, W. S.; BOOCOCK, S. S. (orgs.). **Early care and education for children in poverty.** Promises, programs and long-term results. Nova Iorque: State University of New York Press, 1998, p. 77-98.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Avaliação do processo de inovações no Ciclo Básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 1, 1995. (12º Relatório Técnico)

\_\_\_\_\_. **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (Relatório Final).** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. **Early childhood environment rating scale.** Revised Edition. Nova Iorque: Teachers College Press, 1998.

\_\_\_\_\_. **Infant-toddler environment rating scale.** Revised Edition. Nova Iorque: Teachers College Press, 2003.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **PNAD 2008: primeiras análises – educação, gênero, migração.** Brasília: IPEA, out. 2009. (Comunicado da Presidência nº. 32)

KAGAN, S. Readiness – multiple meanings and perspectives. In: MOSS, P.; WOODHEAD, M. (eds.). **Early childhood and primary education.** Transitions in the lives of young children. Milton Keynes: The Open University, 2007, p. 14. (Early Childhood in Focus 2)

MOSS, P. **What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling?** Research in Comparative and International Education, Didcot, v. 3, nº. 3, 2008, p. 224-234.

OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. **Learning for tomorrow world.** First results from PISA 2003. OECD, 2004. Disponível em: [www.pisa.oecd.org/document/55/](http://www.pisa.oecd.org/document/55/). Acesso em 22 nov. 2010.

RAUDENBUSH, S. W.; BRYK, A. S. **Hierarchical linear models: applications and data analysis methods.** Newburg Park: Sage, 2002.

SAMMONS, P. **The continuing effects of pre-school education at age 7 years.** Londres: Institute of Education, University of London, 2004. (Technical Paper 11)

SIRAJ-BLATCHFORD, I. et al. **Intensive case studies of practice across the foundation stage.** Londres: Institute of Education, University of London, 2003. (Technical Paper 10)

SYLVA, K. et al. **An introduction to the EPPE project.** Londres: Institute of Education, University of London, 1999. (Technical Paper 1)

\_\_\_\_\_. **The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: findings from the pre-school period.** London: Institute of Education, University of London, out. 2003. (Research Brief nº. RBX15-03) Disponível em: [www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/](http://www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/). Acesso em 22 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: findings from pre-school to end of key stage 1.** Londres: Institute of Education, University of London, nov. 2004a. (Sure Start, Evidence & Research). Disponível em: [www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/](http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/). Acesso em 22 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project:** findings from the early primary years. Londres: Institute of Education. University of London, Novembro, 2004b. (Sure Start, Evidence & Research). Disponível em: [www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/](http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/). Acesso em 22 nov. 2010.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & OECD – Organization for Economic Co-operation and Development. **Early childhood care and education in Brazil.** Policy Review Report. Paris: Unesco, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Preliminary observations of the review mission to Brazil.** Unesco/OECD Early Childhood Policy Review Project. s. l.: Unesco/OECD, mai. 2005b.

*Recebido em: 04.10.2010*

*Aprovado em: 10.12.2010*

**Maria Malta Campos** ([mcampos@fcc.org.br](mailto:mcampos@fcc.org.br)), **Eliana Bahia Bhering** ([ebhering@fcc.org.br](mailto:ebhering@fcc.org.br)), **Yara Esposito** ([yesposito@fcc.org.br](mailto:yesposito@fcc.org.br)), **Nelson Gimenes** ([ngimenes@fcc.org.br](mailto:ngimenes@fcc.org.br)), **Beatriz Abuchaim** ([babuchaim@fcc.org.br](mailto:babuchaim@fcc.org.br)), **Raquel Valle** ([rvalle@fcc.org.br](mailto:rvalle@fcc.org.br)) e **Sandra Unbehaum** ([sandrau@fcc.org.br](mailto:sandrau@fcc.org.br)) fizeram parte da equipe da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” e são membros do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

