

CAPÍTULO 8

Educação infantil

Daniel Domingues dos Santos

Luiz Guilherme Scorzaface

Introdução

No mundo contemporâneo, a Educação Infantil (EI) representa cada vez mais uma das principais apostas para a promoção do Desenvolvimento Infantil (DI), em termos de políticas públicas. O objetivo deste capítulo é mostrar como se estrutura a política de EI no Brasil e no mundo, e a partir disso discutir que tipo de consequência se espera que tenha sobre as trajetórias de crianças e jovens em termos de seus desenvolvimentos.

A crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, juntamente com a abundante evidência de que o acesso à educação infantil, em particular pré-escolas de qualidade, tem grande potencial para proporcionar uma melhora nas trajetórias de desenvolvimento infantil e reduzir desigualdades na primeira infância, impeliram governos de todo o mundo a expandir o acesso à educação infantil, incentivar o ingresso de crianças cada vez mais cedo em instituições educacionais e, em muitos casos, aumentar a duração média das jornadas letivas nessas instituições. Em nível mundial, por exemplo, a proporção de crianças matriculadas na pré-escola cresceu quase 50% nos últimos dez anos, passando de 46% em 2010 para 61% em 2020,

número apontado como ainda insuficiente para uma população na qual ao menos um quarto das crianças está sob suspeita de precisar de apoio para atingir sua trajetória de pleno potencial de desenvolvimento^[291].

O caso brasileiro é emblemático e reflete bem os dilemas do cenário contemporâneo. Por aqui, a taxa bruta de matrícula na pré-escola cresceu de 81,5% para 99,4% no mesmo intervalo considerado pela Unesco, em grande parte devido ao fato de que, nesse período, a matrícula na pré-escola passou a ser obrigatória no Brasil. Também nesse período, o Plano Nacional de Educação de 2014 (Meta 1) estipulou uma meta de 50% de matrícula para crianças entre 0 e 3 anos de idade, ampliando o alcance da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação (arts. 4º e 30) e da Constituição Federal (art. 208), que estabeleciam a matrícula nessa faixa etária como um direito das famílias e um dever do Estado. Esse regramento seguramente coloca o Brasil como um dos campeões mundiais de políticas de acesso à EI no âmbito normativo. Se, por um lado, a obrigatoriedade da pré-escola ainda não é realidade na maioria dos países, no caso das metas e responsabilidades do Estado para o atendimento a creches nossa situação é praticamente única. Nossa taxa de matrícula nesse segmento, que, em 2005, era de 10%, superou pela primeira vez os 40% em 2023.

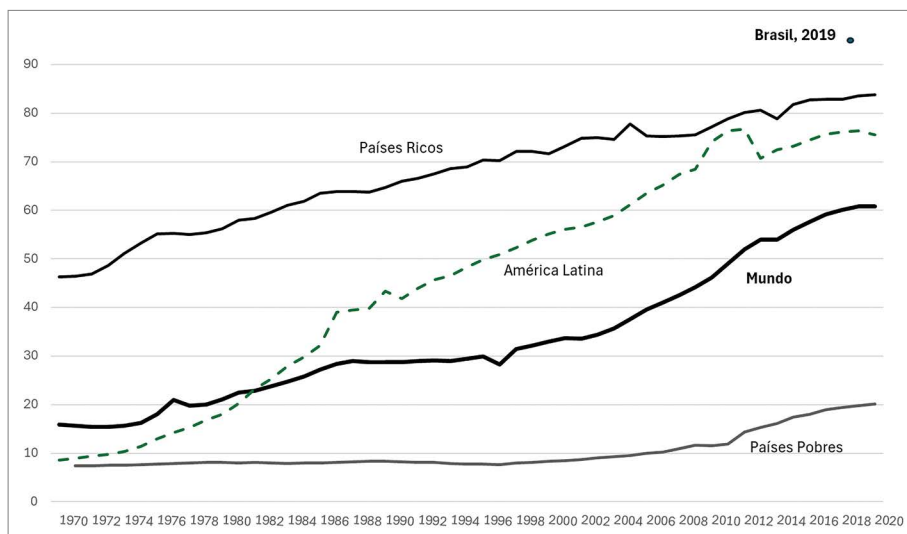


Figura 8.1 Evolução da taxa bruta de matrícula na pré-escola (%).

Fonte: elaboração própria a partir de dados do Banco Mundial. A série histórica do Brasil possui quebras devido à alteração de 2007, quando o último ano da pré-escola passou a ser considerado o primeiro ano do ensino fundamental.

Tanto em nosso país como no resto do mundo, a expansão da EI atende a duas demandas sociais importantes: i) a necessidade de os pais compartilharem com o Estado responsabilidades ao longo da criação dos filhos, na maioria das vezes devido

à conciliação com seus horários de trabalho; ii) o apoio ao desenvolvimento infantil, por meio da provisão de oportunidades de aprendizagem, vivências e convivências propostas por profissionais especializados em um ambiente propício para que a criança se desenvolva.

Nesse ponto, é preciso destacar que apesar de nossa espécie, tal como a conhecemos, ter algumas centenas de milhares de anos, foi apenas nos últimos dois séculos que a educação de massa de fato se estabeleceu, e apenas nas últimas quatro décadas que a EI de fato foi reconhecida na maioria dos países como um direito de famílias e crianças e com objetivo explicitamente educacional. Essa constatação indica, portanto, que a partilha entre Estado e famílias nas responsabilidades pelo cuidado e desenvolvimento das crianças ocorre em um contexto histórico e social único. Cada sociedade, e em cada momento, molda seu sistema educacional para atender às suas necessidades específicas em um particular modelo de compartilhamento de responsabilidades. É, desse modo, crucial para nossa análise reconhecer que os efeitos da EI sobre DI, tanto na magnitude e perenidade como nas dimensões onde ocorre, deve variar em consonância com as escolhas sociais e culturais que ditam a função social da EI em cada território. Ao mesmo tempo em que é útil revisar a literatura internacional a respeito de tais efeitos, cabe sempre colocar a limitação intrínseca em se transpor tais expectativas para o contexto da sociedade brasileira do século XXI. Dito isso, vamos discutir um pouco sobre as origens e evolução de nosso sistema de EI, e dessa forma especular sobre qual a sua função social no contexto atual e expectativas de como deveria influenciar o desenvolvimento infantil.

No caso das creches, sua origem no Brasil e no mundo é eminentemente associada a objetivos assistencialistas, seja por conta da necessidade de as mães trabalharem (especialmente após a intensificação da industrialização), seja como forma de combater a mortalidade infantil e subnutrição^[292]. A partir dos anos 1970, começam a surgir no Brasil reivindicações de acesso a creches também para fins de socialização da criança, especialmente por parte de pais que não dispunham no contexto doméstico de oportunidades para tal. Ao longo dos anos seguintes, uma abundância de novas evidências indicando a efetividade da EI como forma de promover o desenvolvimento infantil culminaram na mudança do marco legal em 1996, quando a LDB definitivamente indicou que as creches seriam parte do sistema educacional brasileiro e com finalidades eminentemente voltadas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas e muito pequenas. Apesar disso, foi apenas em 2006 que o prazo de implementação da mudança se concluiu, e ainda hoje é razoável considerar nossa situação como a de um modelo em transição, visto que tanto a infraestrutura como a composição das equipes escolares ainda são influenciadas por decisões relacionadas a finalidades anteriores à LDB.

Já no caso da pré-escola, o surgimento e ampliação iniciais estão muito relacionados à demanda de algumas famílias, em geral abastadas, pela antecipação do processo de escolarização formal da criança, especialmente a alfabetização. Em muitos casos, as primeiras turmas de pré-escola estavam inclusive inseridas em escolas criadas para atender ao ensino fundamental. Após a Constituição Federal de 1988, fortemente influenciada pela demanda para ampliação do direito à escola e por uma visão da criança como também um sujeito de direitos^[293], começa a se formar no Brasil um novo consenso sociointeracionista e que influencia bastante a aceleração da expansão do acesso que ocorre desde então. Ainda hoje convivem na maioria das redes de ensino turmas de pré-escolas inseridas em escolas de ensino fundamental com outras pertencentes a escolas exclusivamente destinadas à EI. Também no âmbito curricular, disputam o espaço posições educacionais mais voltadas à alfabetização (por exemplo, expressas na Política Nacional de Alfabetização de 2019) e outras inspiradas em conceitos sociointeracionistas (tal como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2018).

A partir da BNCC, torna-se ainda mais explícito um esforço que se consolida a partir da LDB de conciliar os objetivos da creche e pré-escola em um mesmo percurso formativo da criança, mas muitas vezes ainda contendo modelos de atendimento diferentes. Em muitas escolas a creche é ofertada em tempo integral, mas sem a presença de um professor diplomado em pedagogia acompanhando as crianças durante toda a rotina. Já na pré-escola o modelo predominante é de tempo parcial, e quase sempre liderado por professores formados em pedagogia.

Como a discussão sobre os efeitos da creche e pré-escola está organizada na literatura?

Há bem mais produção a respeito dos impactos da pré-escola sobre desfechos posteriores do que para creches (ou outras intervenções em idades menores). Duas razões podem ser apontadas para isso. Primeiro, porque a função social da escola na pré-escola é mais bem estabelecida e semelhante entre países e sociedades. Segundo, porque para muitos analistas a pré-escola deveria ter como principal consequência a prontidão para a aprendizagem no ensino fundamental.

Assim sendo, também é fato que muito dessa produção utiliza como desfechos relevantes os resultados de proficiência em níveis posteriores de ensino, instrumentos de prontidão para a aprendizagem e alfabetização e, em menor quantidade, medidas de inteligência e resultados amplos de desenvolvimento infantil. Em uma perspectiva mais moderna, hoje se reconhece: i) que a pré-escola pode ter influência muito mais ampla do que impulsionar a proficiência, ii) que é inclusive discutível se a antecipação da escolarização da criança tem benefícios de longo prazo, e iii) que a qualidade das experiências vividas pela criança é tanto um meio para atingir

objetivos mais amplos de desenvolvimento como fim em si mesma, na medida em que também desperta a vontade de aprender e amplia a consciência da criança sobre a própria utilidade da aprendizagem em sua trajetória.

Exemplos dessa tradição mais antiga que sumariza o impacto da EI sobre notas e testes de inteligência incluem estudos do tipo metanálise^[293–305]. Um curto mas influente artigo também resume essa literatura^[306]. Tipicamente, esses estudos concordam em apontar que a passagem pela pré-escola gera um ganho médio em desempenho escolar entre 0,2 e 0,35 desvio padrão. Uma limitação desses resultados se deve ao fato de que a composição dos grupos de controle (ou seja, daqueles que não frequentaram pré-escola) varia substancialmente entre os estudos disponíveis, dificultando a análise conjunta dos impactos, mesmo quando o foco se restringe a ensaios aleatorizados. Assim, estudos em que a amostra é composta de indivíduos mais vulneráveis tendem a exibir impactos maiores, pois o grupo de controle apresenta indicadores, em geral, piores. A Figura 8.2 traz alguns desses resultados internacionais e os compara com estudos brasileiros, indicando que em nosso país o impacto da pré-escola tende a ser similar ao observado no restante do mundo.

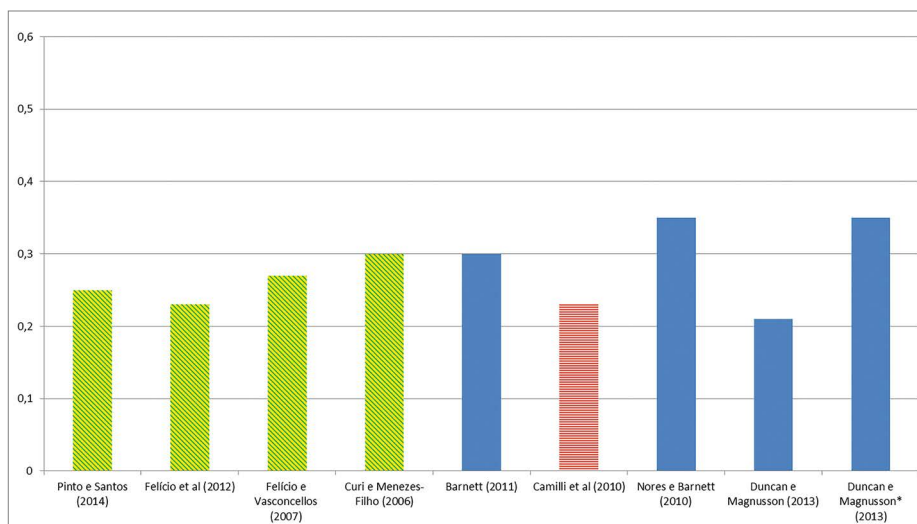


Figura 8.2 Impacto da pré-escola sobre o aprendizado durante o ensino fundamental (d.p.).

Fonte: Santos (2016)^[306]. As barras à esquerda, em verde, mostram resultados de estudos brasileiros. A barra vermelha vem de metanálise apenas de estudos para os Estados Unidos, ao passo que as demais contêm resultados de todo o mundo. * Refere-se ao efeito médio dos 84 estudos analisados por Duncan e Magnusson (2013)^[306], sem levar em consideração o desvio padrão das estimativas (que reflete o fato de que cada estudo tem diferentes tamanhos de amostra) no cálculo da média do efeito.

Algumas considerações são importantes ao ler esses resultados. Primeiramente, as metanálises costumam priorizar ensaios aleatorizados (RCT) e por isso têm forte predominância de estudos de intervenções-modelo, para as quais foi feito um esforço

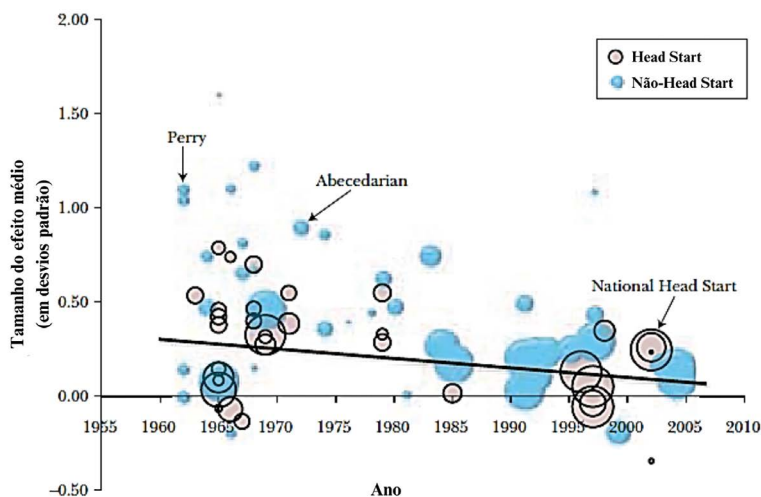
de garantir a qualidade (validade interna) do estudo. A predominância desse tipo de estudo se deve, em parte, ao fato de que gestores de escolas-modelo têm incentivos para provar que suas instituições são boas e com frequência não precisam prestar satisfações a terceiros caso decidam aleatorizar o acesso a suas escolas. Por outro lado, os gestores de programas de larga escala têm dificuldade em convencer a população ou seus representantes a aleatorizar o acesso aos equipamentos, ao mesmo tempo em que nem sempre estão dispostos a correr o risco de descobrir que suas intervenções não funcionam de forma apropriada^[306]. Como resultado, vários autores de metanálises ressaltam que, possivelmente, a literatura baseia-se, predominantemente, em intervenções de qualidade acima da média e que, portanto, os impactos podem estar superestimados ao se tentar extrapolá-los para programas em larga escala.

De fato, as pesquisas com dados observacionais para políticas públicas em larga escala geralmente encontram resultados inferiores aos dos estudos incluídos nas metanálises. Porém, não fica claro se as diferenças nos impactos se devem ao uso de metodologias de estimação distintas ou ao fato de que as intervenções-modelo investigadas por meio de RCT são melhores do que a média das pré-escolas efetivamente ofertadas à população.

Em relação a esse ponto, uma metanálise^[308] focando apenas em políticas públicas de larga escala mostra que os efeitos desse tipo de política são heterogêneos entre si. Embora focados apenas em países desenvolvidos, os resultados indicam algumas características de programas universais que estão associados a melhores resultados: a qualidade da oferta de EI importa, programas em tempo integral têm resultados melhores do que em tempo parcial e o benefício da EI é maior para crianças mais pobres. Também encontram maiores efeitos em habilidades cognitivas do que em habilidades socioemocionais e não encontram decaimento do efeito da EI ao longo do tempo. Já Evans, Jakiela e Acosta (2024)^[309] realizam revisão sistemática focada em países em desenvolvimento. Alguns dos resultados se assemelham aos de van Huizen e Plantenga (2018)^[308], como o fato de que o efeito no desenvolvimento da criança não está associado à idade de ingresso na EI. Por outro lado, encontram que meninas se beneficiam mais do que meninos, mas não encontram maior benefício para as crianças mais pobres.

Também é importante dizer que, ao longo do tempo, o gasto médio por estudante em programas pré-escolares avaliados por RCT aumentou substancialmente. Não obstante, o impacto médio desse tipo de programa sobre os beneficiários tem consistentemente declinado ao longo do tempo, e esse fato constitui um dos principais *puzzles* da literatura atual sobre o tema, resumido na Figura 8.3.

A: Duncan e Magnuson (2013)



B: Huizen e Plantenga (2018)

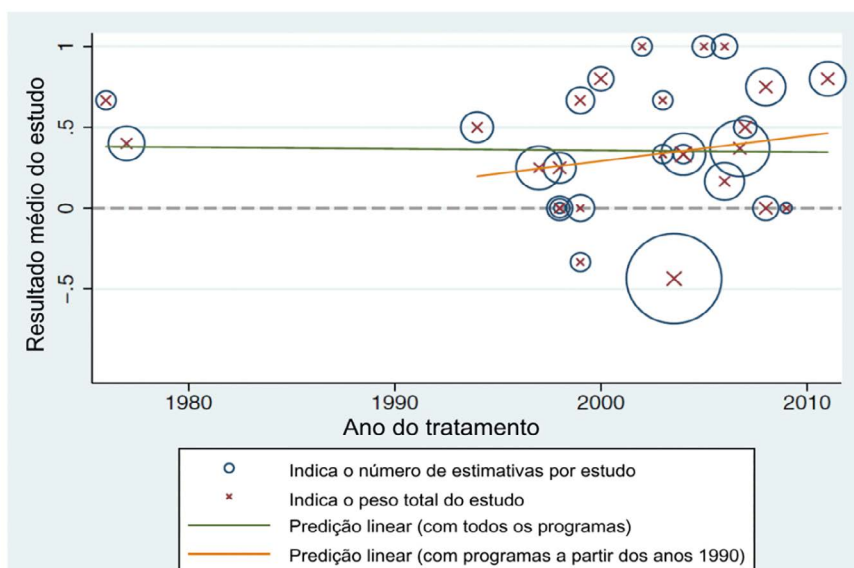


Figura 8.3 Impacto médio (em desvio padrão) de programas desenvolvidos na primeira infância ao final do tratamento.

Nota: a Figura 8.3A mostra a distribuição de 84 tamanhos de efeito médio de tratamento de programas para indicadores cognitivos e para resultados de realização, medido no fim do período de tratamento de cada programa, por ano em que o programa começou. Refletindo suas contribuições aproximadas aos resultados ponderados, as bolas azuis têm tamanhos proporcionais ao inverso do quadrado do erro padrão do impacto estimado no programa. Há uma linha de regressão linear ponderada do tamanho do efeito por ano. Análise similar é feita na Figura 8.3B, mas note que os trabalhos avaliados nesta figura diferenciam as avaliações a partir dos anos 1990.

Fonte: Duncan, Magnuson (2013)^[304] e Huizen, Plantenga (2018)^[308].

Em estudos mais recentes em diferentes estados norte-americanos^[310–312] são inclusive frequentes as situações de que o grupo de comparação acaba por superar

o grupo de tratamento em termos de desempenho escolar no longo prazo. Um exemplo característico desse fenômeno são as sucessivas avaliações do programa *Head Start*, que é o programa americano de mais ampla cobertura e que vem sendo sucessivamente avaliado praticamente desde suas primeiras gerações, nos anos 1960. A despeito do crescente gasto por estudante, os impactos positivos e estatisticamente significantes encontrados para as gerações que participaram até o final do século passado já não são verificados para as gerações mais recentes^[313-315].

Nesse sentido, alguns motivos poderiam explicar esse menor efeito nas gerações mais recentes: fatores como melhor qualidade da análise estatística nos estudos mais recentes, bem como problemas psicométricos relacionados à confiabilidade das escalas de avaliação da qualidade da EI (tanto em termos de poder de discriminação de boas práticas, quando elas não são muito boas ou muito ruins, como em termos da variabilidade da avaliação da qualidade das práticas na EI quando realizadas por diferentes observadores) são duas potenciais explicações para a redução do efeito da EI nas gerações mais recentes^[316].

Outro aspecto discutido na literatura é o declínio do impacto da passagem pela pré-escola sobre a aprendizagem subsequente. Já de longa data se verifica que, para grande parte das intervenções educacionais, os impactos decaem conforme o instante em que a intervenção terminou se distancia no passado. Esse fenômeno, chamado de *fading out* (desaparecimento) é relativamente bem documentado na literatura. Um dos programas mais estudados, o norte-americano *Perry School*, apresenta impacto sobre quociente de inteligência (QI) logo após o término do programa, mas, alguns anos mais tarde, já não havia tal efeito (a despeito de os elevados impactos em diversas outras dimensões de bem-estar dos indivíduos perdurarem no longo prazo)^[317]. Da mesma forma, outros programas como o *Head Start*, *Carolina Abecedarian* e tantos outros que foram rigorosamente avaliados no longo prazo sugerem que elevados ganhos em medidas cognitivas (QI, proficiência, notas do boletim) no curto prazo tendem a declinar, muitas vezes desaparecendo completamente antes do final da educação básica.

Explicações para isso incluem uma atitude compensatória de professores em direção ao grupo menos favorecido (que serviu de grupo de controle), efeitos motivacionais que fazem com que os recém-tratados estejam particularmente mais engajados do que seus pares de controle em realizar as testagens logo após o término da intervenção, complementaridades dinâmicas (boas experiências precisam ser seguidas de outras boas experiências para seus efeitos perdurarem) e efeitos estatísticos decorrentes da mudança na composição da amostra (se, por exemplo, a pré-escola induzir indivíduos que de outro modo desistiriam de estudar, devido a dificuldades cognitivas, a persistir nos estudos)^[318]. Nesse caso, o grupo de controle tem seus resultados de longo prazo artificialmente inflados devido ao desaparecimento

da cauda inferior de proficiência do cômputo de suas médias). A Figura 8.4 mostra o efeito *fading out* tipicamente encontrado na literatura, e como a curva que associa efeitos de curto, médio e longo prazos tem evoluído ao longo do tempo, mostrando que o fenômeno existe mesmo para os estudos mais antigos (que apresentam impactos em geral mais elevados), e que hoje acaba por tornar os impactos de médio prazo de programas pré-escolares bem menores do que foram no passado.

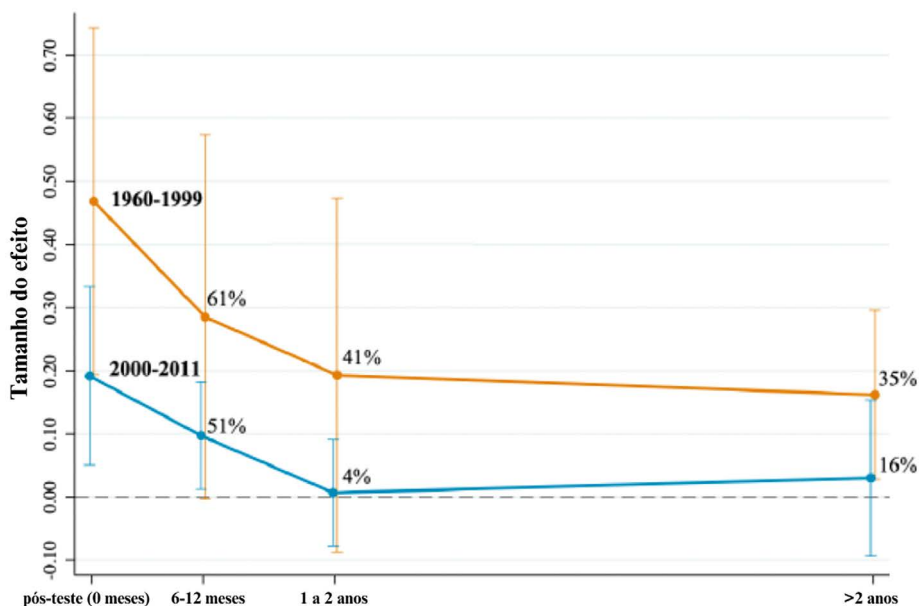


Figura 8.4 Evolução dos efeitos médios de tratamento de programas pré-escolares ao longo do tempo.

A figura exibe os impactos médios do tratamento ao seu final e nas avaliações de *follow-up* para alfabetização/linguagem, matemática, cognição geral e resultados socioemocionais para intervenções educacionais na primeira infância. Linhas laranjas representam trajetórias para intervenções que começaram entre 1960-1999. Linhas azuis representam trajetórias para intervenções que começaram entre 2000-2011. O eixo x apresenta o tempo médio decorrido desde o final do tratamento para cada intervalo (por exemplo, o tempo médio desde o pós-teste para uma avaliação de acompanhamento superior a 2 anos foi de 76 meses. O eixo x é escalado de acordo). As porcentagens refletem a porcentagem do efeito médio do pós-teste observado em cada onda de acompanhamento.

Fonte: Whitaker et al. (2023)^[319].

Algumas explicações têm sido aventadas para racionalizar esses fatos. Primeiramente, muitos desses estudos vêm de países desenvolvidos e que experimentaram significativa melhora nas condições em que crianças se desenvolvem ao longo da segunda metade do século XX, fazendo com que os resultados do grupo de comparação subissem e que a margem de ganhos para intervenções pré-escolares diminuísse. Essa explicação é coerente com a constatação de que metanálises para países em desenvolvimento tendem a mostrar impactos maiores do que para países desenvolvidos^[306,319]. Relacionada a essa explicação, pesquisadores apontam que a expansão do acesso à pré-escola faz com que muitas crianças do grupo de comparação na

verdade acabem tendo outros tipos de atendimento, que podem até ser melhores do que o tratamento proposto^[320] ou estarem expostas a bons programas de fortalecimento pedagógico da parentalidade^[321].

Em segundo lugar, alguns autores apontam que os programas mais recentes têm foco excessivo em alfabetização e conhecimentos acadêmicos, e acabam sendo redundantes com oportunidades que tipicamente ocorrem posteriormente, ao passo que os programas mais antigos focavam no desenvolvimento integral e em dimensões mais relacionadas à socialização, autonomia e autocuidado^[316,322,323]. Agrava esse quadro o fato de que, mesmo os conteúdos acadêmicos deixaram de ser trabalhados em formatos em que a criança se envolvia de forma mais ativa para outro em que o professor ensina e a criança aprende passivamente e em turmas maiores^[324,325]. Aqui se misturam defensores de que na pré-escola deveriam ser trabalhadas competências menos trabalhadas posteriormente^[314], com outros que argumentam que competências básicas como a autonomia, autocontrole e raciocínio têm consequências mais duradouras do que matemática e alfabetização^[326].

No Brasil, um dos únicos estudos longitudinais em larga escala (N = 3.600) que se dispõe a comparar egressos e não egressos da EI, ainda que de forma correlacional, verifica que as diferenças de desempenho entre egressos e não egressos declina, mas se mantém estatisticamente significativa ao final da 3ª série do ensino fundamental^[327]. Curi e Menezes-Filho (2009)^[328] utilizam dados da avaliação externa do governo federal (SAEB) em corte transversal para mostrar que as diferenças de desempenho entre egressos e não egressos da EI são maiores no início da educação básica e praticamente desaparecem ao final do ensino médio. Porém, essa metodologia é criticada por Fonseca (2015)^[329], que, a partir de resultados do estudo longitudinal de Sertãozinho, mostra que há importante mudança na composição da amostra por conta de distorções de fluxo escolar, o que provavelmente infla os resultados médios ao longo do tempo dos que não frequentaram EI. Ao levar em consideração essa mudança na composição, Fonseca (2015)^[329] sugere que os possíveis efeitos da pré-escola se mantêm (ao menos ao longo do ensino fundamental), ou seja, não há decaimento do efeito da EI.

Conforme já mencionado, e a grosso modo, é possível dividir os estudos disponíveis sobre impactos da pré-escola em dois grandes blocos que abrigam a quase totalidade das pesquisas disponíveis. Em um primeiro conjunto, agrupam-se estudos de intervenções-modelo implementadas para um grupo pequeno de indivíduos, com elevadas qualidade e gasto por aluno, muitas vezes focalizadas em grupos *ex-ante* vulneráveis, e que passam por um desenho avaliativo bastante rigoroso, em geral ensaios aleatorizados (do inglês *randomized controlled trial* – RCT). Um segundo grupo contém estudos de intervenções em escala, que quase sempre avaliam populações mais amplas e heterogêneas, contam com menor investimento por criança e

funções mais restritas às típicas da escola, e que muitas vezes são avaliadas por desenhos quase experimentais ou mesmo correlacionais. O primeiro grupo é sobrerrepresentado nas metanálises científicas, que valorizam especialmente o rigor metodológico, e encontra impactos substancialmente maiores do que o segundo grupo. Com tantas diferenças entre os estudos, é difícil precisar onde está a principal fonte de diferenças, mas os estudos mais rigorosos certamente inspiraram o redesenho das políticas públicas em direção a um aumento da qualidade, focalização, e acompanhadas de avaliações mais rigorosas.

No que diz respeito à focalização, a maioria dos estudos se divide entre não encontrar impactos distintos para pessoas de diferentes origens socioeconômicas,¹ raça/etnia e outros marcadores associados à vulnerabilidade; ou em encontrar impactos maiores para os menos favorecidos. Por exemplo, a avaliação sistemática da literatura voltada a países em desenvolvimento encontra que metade dos trabalhos têm efeitos maiores para os mais vulneráveis, enquanto a outra metade não encontra efeitos diferentes da EI por nível socioeconômico^[309]. Por outro lado, o mesmo estudo encontra efeitos maiores para meninas do que para meninos.

Já a qualidade da EI parece ser de fato um moderador importante dos efeitos da educação infantil sobre o desenvolvimento e resultados futuros. Entre os próprios estudos com intervenções-modelo, já se percebe que programas mais bem desenhados, multidimensionais e que utilizam currículos e paradigmas pedagógicos alinhados às melhores práticas apresentam melhores resultados^[308]. Ao tentar isolar quais seriam esses elementos de qualidade que fariam maior diferença, os estudos em geral mostram que bons processos (interações pedagógicas e afetivas; organização dos tempos e espaços pedagógicos na rotina escolar) importam mais do que insumos (infraestrutura, qualificação dos professores). Bons insumos estão associados a melhores resultados de aprendizagem, mas parecem só ter impactos substanciais sobre o desenvolvimento da criança se mediados pela concomitante melhoria de processos.²

Aprofundando o entendimento de quais seriam processos particularmente associados a melhores resultados na EI, vale destacar:

- **Aprendizagem baseada no brincar.** Brincar no sentido pedagógico se relaciona a uma proposta mediada pelo professor em que a criança se engaja voluntariamente em uma atividade de seu interesse. Esse tipo de oportuni-

1 Beneficiários de programas de transferência, riqueza ou educação da mãe. Ruhm e Waldfogel (2012)^[330] fazem uma revisão de literatura e encontram maiores benefícios para crianças vulneráveis, chamando a atenção para o fato de que os efeitos só são substanciais se os programas tiverem padrões mínimos de qualidade.

2 Aqui é preciso notar a exceção da razão professor-aluno, que parece ter um efeito direto sobre a aprendizagem para além daquele mediado pela melhoria das interações.

dade de aprendizagem já parte de um elemento motivacional em que a criança, por ver um significado, se envolve de forma concentrada e engajada. Se bem planejada, essa estratégia permite a mobilização e o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como imaginação e criatividade, resolução de problemas, capacidades interpessoais (tais como assertividade, respeito pelo outro e empatia), talentos físicos relacionados às coordenações motoras ampla e fina, entre outras.

- **Adequação das oportunidades ao estágio de desenvolvimento da criança.** Na escola infantil, tanto a infraestrutura como as oportunidades de aprendizagem precisam estar adequadas ao estágio de desenvolvimento da criança, não oferecendo riscos e desconfortos, e com nível de dificuldade apropriado (nem tão difícil, que frustrate ou desencoraje; nem tão simples, que cause desinteresse). As propostas também devem ser contextualizadas, como forma de aumentar o significado e engajamento. Os espaços devem comportar cantinhos semiestruturados, que facilitam a interação criança-criança, e é preciso haver cuidado com os tempos e transições, evitando que algumas crianças fiquem excluídas por se desinteressarem de algo que lhes foi sugerido ou por terminar uma atividade mais cedo.
- **Individualização.** Crianças aprendem em ritmos diferentes, e nessa idade o desenvolvimento muitas vezes dá saltos em espaço curto de tempo. O professor precisa estar atento aos ritmos e aos momentos em que, com sua mediação (andaime), pode facilitar descobertas e saltos no desenvolvimento e aprendizagem.
- **Criança no centro do processo de aprendizagem.** Interações dialógicas, em que o adulto fala e escuta a criança, potencializam o desenvolvimento. Esse tipo de interação muitas vezes é particularmente marcado pelo uso de perguntas abertas nas interações verbais, que são aquelas sem resposta predefinida (ou certa). Interações dialógicas estimulam a criança a refletir sobre a resposta e criam laços afetivos. Relacionada também ao protagonismo infantil estão as possibilidades de escolha durante as oportunidades oferecidas, tais como o material usado para desenhar, a personagem que se quer interpretar em uma peça de teatro ou o jogo que se quer disputar.

Dentre insumos que podem facilitar bons processos, o destaque vai para a escolha dos materiais pedagógicos, que devem preferencialmente ser disponibilizados para a criança durante todo o tempo em que esteja na escola; e a qualificação dos

professores como *proxy* para seu repertório no planejamento e execução pedagógica dos planos de aula, e manejo do comportamento de sua turma.³

A importância da qualidade como moderadora dos impactos que a EI tem sobre a criança levou diversos governos a experimentarem o escalonamento de intervenções-modelo ou a propor políticas em larga escala inspiradas nelas. Exemplos bem-sucedidos nos Estados Unidos incluem o Chicago Child-Parent Care Center (CPC) e, especialmente, o programa *Head Start*. Em ambos os casos houve rigorosas avaliações experimentais e quase experimentais que demonstraram substanciais impactos de curto prazo. Contudo, para o único caso em que houve seguimento de longo prazo (*Head Start*), o declínio do impacto é nítido. Estudos^[332-334] concluíram que a persistência do impacto parece estar relacionada à qualidade das escolas frequentadas posteriormente à EI, corroborando a hipótese de complementaridades dinâmicas^[335]. Segundo esse raciocínio, de nada adianta frequentar uma escola de qualidade por apenas um curto período da educação básica e em seguida ir para uma escola ruim. No longo prazo prevalece o nível mais baixo, indicando que investimentos educacionais precisam ser constantes ao longo do tempo.

De um modo geral, programas pré-escolares em larga escala passaram a receber mais investimento ao longo do tempo, mas não ao ponto de replicar os valores das melhores intervenções-modelo. Também ficaram cada vez mais comuns avaliações desses programas por RCT, dentre os quais se destacam os casos de Boston, Tennessee, Carolina do Norte e Geórgia. Essas avaliações replicaram os resultados mais baixos encontrados em estudos correlacionais, e, no caso do Tennessee, diversos dos desfechos investigados demonstraram inclusive efeitos negativos da participação na pré-escola (especialmente em dimensões comportamentais e aprendizagem no médio prazo)^[336]. Já o caso de Boston^[337] encontra efeitos de longo prazo em conclusão do ensino médio, matrícula no ensino superior e redução de problemas de indisciplina ao longo do ensino médio. Na mesma linha, a metanálise de McCoy et al. (2016)^[338] encontra efeito da EI no aumento da taxa de conclusão do ensino médio e redução da repetência escolar.

Se por um lado grande parte da literatura sobre impactos da EI foca em resultados acadêmicos da pré-escola, especialmente durante o ensino fundamental, por outro é importante considerar que a função social dessa etapa de ensino tem sido

3 Barnett e Frede (2010)^[331] aprofundam essa discussão e trazem referências que substanciam essa análise. Os autores acrescentam como elemento de qualidade o estabelecimento e monitoramento de metas claras de aprendizagem, inclusive como forma de não subestimar as enormes capacidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nessa faixa etária. Esse tema, contudo, encontra pouca adesão no Brasil, especialmente pelo receio de estigmatização da criança e pressão exagerada pelo alcance de algumas metas selecionadas, o que pode comprometer um desenvolvimento integral.

transformada ao longo do tempo, e entre diferentes culturas. É nítida a expansão do acesso e extensão do dia letivo e, em diversas localidades, a incorporação de serviços não estritamente educacionais no ambiente escolar, fazendo com que o papel da escola não se restrinja à promoção do desenvolvimento acadêmico-cognitivo. Por outro lado, também é verdade que a pré-escola surge em muitos países como forma de antecipação da escolarização formal das crianças e que, ao longo do tempo, sofreu pressão por currículos mais acadêmicos como forma de reagir à sensação de que as exigências contemporâneas são maiores. Em muitos casos as avaliações de impacto da EI, acompanhando essa diversidade, levaram em conta desfechos de desenvolvimento socioemocional, comportamento e saúde mental.

No que diz respeito aos impactos da EI sobre o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos, em geral, as metanálises apontam para um impacto médio positivo, mas de menor magnitude (0,16 desvio padrão para estudos americanos^[302] e 0,27 desvio padrão para estudos internacionais^[339]) sobre diversos construtos psicológicos, porém com durabilidade maior (impactos socioemocionais apresentam menos decaimento ao longo do ciclo educacional). Entre os construtos mais frequentemente investigados e sobre os quais há evidência de impactos positivos do ensino infantil, incluem-se autoestima, estabilidade emocional (comportamentos internalizantes e externalizantes), depressão, hiperatividade e ansiedade, extroversão e sociabilidade e *locus de controle* (tendência a crer que eventos ocorridos consigo são fruto de suas próprias ações *versus* acreditar que são fruto de sorte ou outras causas externas)^[301].

Também no caso do impacto da EI sobre o desenvolvimento socioemocional há divergências na literatura relacionadas à dicotomia entre metanálises baseadas apenas em estudos de elevado rigor metodológico *versus* estudos observacionais de programas de larga escala. Enquanto as metanálises sugerem impacto positivo da EI no desenvolvimento socioemocional, nos estudos observacionais, são encontrados efeitos bem menores ou até adversos (especialmente, sobre a agressividade). Em uma série de pesquisas lideradas pelo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), com apoio da National Institutes of Health (EUA), foi constatado que a passagem pelo ensino infantil, especialmente aos 2 e 3 anos, está associada a problemas de comportamento nas séries subsequentes. Esses resultados corroboram outros documentados desde o início dos anos 1970^[340-342], mas que são criticados por não controlarem pela seletividade (famílias que matriculam os filhos no ensino infantil são, em média, mais vulneráveis e convivem em ambientes familiares mais conturbados)^[343]. Pesquisas mais rigorosas conduzidas nos anos 1990 confirmam essas conclusões, porém mostram que a matrícula precoce está associada ao emprego materno e a um menor grau de atenção à criança; por conseguinte, os efeitos adversos não seriam, necessariamente, fruto da EI^[344,345].

Os estudos do NICHD ressaltam ainda que as conclusões obtidas não são particulares do contexto americano, uma vez que foram também obtidas na Suécia^[346], Itália^[347], Noruega^[348] e nos próprios EUA^[349,350]. Por outro lado, outros pesquisadores^[301] rebatem, dizendo que tais resultados socioemocionais adversos não são confirmados por estudos experimentais com algumas intervenções em larga escala, sugerindo que de fato esses resultados seriam fruto apenas de deficiências metodológicas.

É importante destacar que creches americanas e canadenses típicas têm pequeno efeito negativo sobre desenvolvimento socioemocional e comportamental^[318,351,352]. Centros de alta qualidade (medida pela qualidade do envolvimento do cuidador com a criança – acolhimento, estimulação de linguagem e cuidado responsável – impulsionam ainda mais o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional^[352-355]. Intervenções compensatórias tais como o *Carolina Abecedarian* e *Head Start* (este em larga escala) também não apresentam efeitos socioemocionais adversos. Finalmente, mesmo nos poucos estudos mais rigorosos em que parece haver efeito socioemocional adverso, este apresenta forte decaimento e, eventualmente, tende a desaparecer ao longo do ciclo educacional^[301].

Ainda descrevendo possíveis impactos de curto prazo da EI que podem beneficiar a criança, Cascio e Schanzenbach (2013)^[356] exploram a forte expansão do acesso à pré-escola que segue a iniciativa *Preschool for All*, do presidente Barack Obama, para verificar que o convívio familiar foi fortemente afetado na ocasião com o tempo que pais e filhos gastam em atividades educativas, tais como a leitura e investigação, crescendo substancialmente.

O caso do programa *Perry School* tem sido exaustivamente analisado para verificar impactos sobre resultados de desenvolvimentos cognitivos e socioemocionais, bem como sobre resultados de bem-estar na vida adulta e até nas gerações seguintes às dos beneficiários. Apesar de contar com uma amostra relativamente pequena, de pouco mais de 100 indivíduos em cada um dos grupos de tratamento e controle, o programa ganhou destaque graças a seu desenho experimental (RCT) e longitudinal, em que os membros dos grupos de tratamento e controle vêm sendo acompanhados desde 1962 com taxas relativamente baixas de atrito.

Heckman, Pinto e Savelyev (2013)^[317], por exemplo, mostram que os impactos do programa sobre QI desaparecem após sete anos da intervenção, mas os impactos sobre o desenvolvimento social e comportamento pessoal perduram, sendo este último o mecanismo responsável por impressionantes resultados dessa intervenção sobre salários, saúde, envolvimento com violência e formação de família. Recentemente, inclusive, García, Heckman e Ronda (2023)^[357] detectaram a presença de efeitos intergeracionais, com os filhos dos participantes do programa apresentando resultados significativamente melhores de escolaridade e emprego do que os filhos

dos não participantes, configurando um mecanismo concreto de ruptura do processo de transmissão intergeracional da pobreza.⁴

Em análise de mediação, Heckman, Pinto e Savelyev (2013)^[317] também mostram que grande parte dos benefícios de longo prazo são mediados pelos efeitos que o programa teve no desenvolvimento socioemocional dos participantes. A Tabela 8.1 abaixo resume os principais resultados de longo prazo e transbordamentos que o programa teve para filhos e irmãos dos participantes. Na tabela, percebe-se nítido impacto positivo da participação no programa sobre a saúde dos homens, escolaridade das mulheres, e sobre a inserção econômica de ambos os gêneros.

Tabela 8.1 Impactos de longo prazo do programa *Perry School*

Eixo	Variável	Homens			Mulheres		
		Idade					
		19	27	40	19	27	40
Saúde	Tabagismo*		(-)	(-)			
	Alcoolismo*		(-)			(-)	
	Atividade física*						(+)
Atividade econômica	Emprego**		(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
	Renda**		(+)				
	Poupança**			(+)	(+)		
	Auxílio governamental**	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	
Educação	Escolaridade**				(+)		
	Proficiência**				(+)		
	Diagnóstico de atraso cognitivo**	(-)					
Outros	Aprisionamento**		(-)	(-)	(-)	(-)	
	Estabilidade conjugal***		(+)	(+)			
	<i>Transbordamento</i>	Filhos	Irmãos	Filhos	Irmãos		
	Terminou ensino médio***	(+)		(+)			
	Suspensão ou aprisionamento***	(-)		(-)	(-)		
	Emprego***	(+)		(+)	(+)		

Fonte: (*) Conti, Heckman, Pinto (2016)^[356]; (**) Heckman et al. (2010)^[359]; (***) García, Heckman, Ronda (2023)^[357].

Já impactos sobre resultados de saúde e violência são raramente investigados, mas vale dizer que outros programas além do *Perry School* apresentam esse tipo de

4 Aqui é importante lembrar que o *Perry School* foi um programa pré-escolar implementado em um pequeno município de Michigan (EUA), de maioria negra e economicamente vulnerável, e onde à época se verificava prevalência surpreendentemente elevada de crianças com diagnóstico de atraso cognitivo.

desfecho.⁵ Por exemplo, García, Heckman e Ziff (2019)^[362] encontram efeito do ABC/CARE na redução de crimes, sendo o efeito maior entre meninas do que meninos e para crianças em pior situação socioeconômica na infância.

Finalmente, o último grande tema deste capítulo investiga se o tempo que a criança passa na EI (dosagem) apresenta impactos moderadores importantes. Primeiramente, tanto a literatura internacional como a nacional são inconclusivas a respeito do assunto, e mesmo quando encontram um efeito adicional associado ao fato de a criança passar um ano adicional na EI, este é modesto se comparado ao efeito de ter alguma passagem por esse tipo de equipamento.⁶

Examinando a idade de ingresso e separando esse efeito da duração do programa, metanálise de Li et al. (2020)^[365] concluiu que programas que começam aos 3 anos de idade têm impactos maiores do que aqueles que começam em idades posteriores. Os estudos sobre efeitos de programas em idades menores são de difícil interpretação, pois quanto mais novas as crianças, mais heterogêneos são o foco e prioridades, alternando entre educar e cuidar, além de muitas vezes conterem componentes únicos contemplando aspectos nutricionais e de parentalidade.

No Brasil, poucos estudos encontram efeitos significativos de frequentar creche, para além do efeito estimado para a pré-escola. Exceções são Pinto, Santos e Guimarães (2017)^[366], que estimam efeitos positivos porém heterogêneos da passagem pela creche sobre aprendizagem de matemática ao final dos anos iniciais do ensino fundamental em um desenho quase experimental, e Attanasio et al. (2022)^[367], que fazem uso de uma loteria de acesso ocorrida no Rio de Janeiro em 2007 para constatar que crianças que conseguiram acesso à creche tiveram importantes ganhos nutricionais, além de ganhos cognitivos de curto prazo.

Considerações finais

Este capítulo tem como objetivo sintetizar o conhecimento científico a respeito dos potenciais impactos que a EI pode ter sobre a vida dos indivíduos, relacionando

5 Campbell et al. (2014) e Englund et al. (2014)^[360,361] mensuram esses impactos para o programa ABC – Carolina Abecedarian, ao passo que o último estende a análise para o programa Chicago Child-Parent Care Center (CPC). Deming (2009)^[313] encontra resultados semelhantes para o programa *Head Start*.

6 Yoshikawa et al. (2013)^[363] encontram efeitos positivos associados à permanência na EI por mais de um ano, se comparado àqueles que ficam apenas um ano, mas ressalvam que essa conclusão vale para programas focalizados em crianças vulneráveis. Zaslow et al. (2016)^[364] confirmam o estudo anterior no que se refere à margem extensiva da dosagem, e acrescentam a essa conclusão que a margem intensiva também importa, ou seja, crianças que faltam pouco ou que frequentam escolas em tempo integral percebem maiores ganhos em linguagem e matemática do que as que atendem parcialmente a EI. Recente metanálise de Li et al. (2020)^[365] encontra o resultado oposto: programas mais curtos parecem ter benefícios de curto prazo maiores do que programas mais longos.

essas descobertas ao desenho da EI enquanto política pública, em especial no contexto brasileiro.

- Qualquer revisão sistemática ou metanálise da literatura deve ser feita e lida com ressalvas. A função social da EI varia em cada cultura e contexto social e histórico, fazendo com que os objetivos dessa política (e consequentemente seu desenho e desfechos esperados) sejam heterogêneos. Em primeiro lugar, a motivação para criar e expandir a EI é em geral relacionada à necessidade de as mães terem onde deixar seus filhos durante o dia para poder trabalhar e/ou à demanda de algumas famílias, em geral escolarizadas, por antecipar o processo de escolarização formal de seus filhos. É justo dizer, contudo, que existe maior homogeneidade no segmento voltado às crianças de 4 e 5 anos, que costumamos chamar de pré-escola, para as quais, na maioria dos lugares, a finalidade é educacional, e por isso focamos nossa discussão nessa etapa educacional.
- Por se tratar de um segmento com finalidade eminentemente educacional, é natural que a maioria dos estudos de impacto tenha como desfechos medidos as aprendizagens em áreas como linguagem e matemática, ainda que haja substancial literatura, especialmente a partir de meados dos anos 1990, considerando também a função executiva, desenvolvimento motor e socioemocional.
- Mesmo considerando apenas a pré-escola, é relevante dizer que, com as primeiras avaliações de impacto realizadas de forma um pouco mais rigorosa, bem como outros estudos mostrando forte relação entre a participação nessa etapa e a melhoria do desempenho educacional futuro, houve um forte redirecionamento no foco desse tipo de política na direção da alfabetização precoce entre meados dos anos 1970 e fins dos anos 1990 nos Estados Unidos, país que mais fornece estudos acadêmicos com elevado rigor científico. A análise em perspectiva dessa literatura deve, portanto, considerar um tipo de intervenção que, além de ter como prioridade a escolarização precoce, passou por uma transição para um ambiente muito mais estruturado em certa época, com prováveis reflexos nos efeitos encontrados em estudos de impacto ao longo do tempo.
- Em termos do principal foco da literatura, que explora o impacto da participação na pré-escola sobre medidas de aprendizagem em etapas subsequentes, a principal mensagem é a de que há um aumento importante em resultados de proficiência no início do ensino fundamental, mas que muitas vezes se dissipa com a progressão educacional, eventualmente desaparecendo (ou seja, com o grupo de comparação alcançando o grupo de tratamento) ao final dessa

etapa de ensino. Esse fenômeno também é encontrado no Brasil^[328], mas contestado por Fonseca (2015)^[329]. Metanálises recentes também documentam que o benefício da pré-escola em termos de aprendizagem é bem menor para as gerações mais novas, fenômeno intrigante, uma vez que o investimento por criança parece ter em média aumentado com o passar do tempo.

- É importante notar que os estudos mais citados em geral priorizam metodologias rigorosas, especialmente ensaios aleatorizados caso-controle (RCT). Nesses estudos, contudo, quase sempre a intervenção em questão é um programa pré-escolar modelo, que trabalha outras dimensões além da puramente educacional (tais como parentalidade, saúde e nutrição), e muitas vezes focalizado em populações vulneráveis. Pesquisas que têm como foco políticas de EI em larga escala na maioria das vezes encontram impactos significativamente menores do que os documentados nas metanálises que priorizam RCT, mas não é claro se tais diferenças derivam do público-alvo (na maioria das vezes toda a população em idade pré-escolar), da metodologia, ou do desenho dos programas. De todo modo, mesmo estes, em geral, contêm resultados positivos e significativos sobre a aprendizagem.
- Devido à abundância de evidências de que a EI pode impulsionar a aprendizagem, entre outros desfechos, percebe-se, ao longo do tempo, uma acelerada expansão no acesso, redução nas idades obrigatórias de ingresso no ensino formal e aumento substancial nos investimentos públicos na EI. No caso brasileiro esses três fenômenos estão bastante presentes, caracterizando parte das transformações observadas nos últimos 25 anos.
- Paralelamente, e com o simultâneo aumento na participação da mulher no mercado de trabalho, a EI passou a assumir responsabilidades mais amplas, anteriormente atribuídas à família, e tem ganhado força o discurso de que sua missão é promover o desenvolvimento integral da criança. Esse discurso avança concomitantemente à disseminação de estudos mostrando que a EI produz impactos relevantes sobre outras dimensões do desenvolvimento humano que não a proficiência escolar em etapas posteriores. Dentre estas, a mais evidente é o desenvolvimento socioemocional. Nesse sentido, a literatura mostra que bons programas pré-escolares não apenas produzem impactos sobre características relacionadas à autorregulação, desenvolvimento social, função executiva e regulação emocional como também que o impacto sobre essas dimensões não parece declinar com o passar dos anos. Em ao menos um estudo influente^[317], importantes impactos de longo prazo de um programa pré-escolar sobre envolvimento com violência e criminalidade, uso de álcool e tabaco, estabilidade familiar e salários são predominantemente mediados por mecanismos socioemocionais. Já os estudos que investigam

políticas em larga escala são bem menos conclusivos sobre eventuais benefícios da EI sobre o desenvolvimento socioemocional.

- No Brasil ainda não temos estudos rigorosos que documentem impactos de médio e longo prazos da EI sobre o desenvolvimento socioemocional, mas Barros et al. (2011)^[368] e Santos (2016)^[307] trazem indícios de que tais benefícios podem estar presentes a partir de abordagens correlacionais. Attanasio et al. (2022)^[367] trazem evidências a partir de um RCT de potenciais impactos de curto prazo da creche sobre regulação emocional de crianças. Quanto a eventuais consequências de longo prazo, Curi e Menezes-Filho (2009)^[328] trazem evidências de que a participação na pré-escola está associada a resultados melhores na vida adulta, tais como aumento na probabilidade de conclusão do ensino médio e salários.
- A discussão brasileira sobre EI nos últimos trinta anos espelha movimentos percebidos no resto do mundo. Por aqui também se nota uma tendência crescente de escolha das famílias por compartilhar com o Estado o cuidado de seus filhos pequenos, bem como iniciativas da política pública de expandir o acesso e torná-lo obrigatório como forma de garantir o direito à aprendizagem e à igualdade de oportunidades. As discussões identitárias acerca da função social da EI também são profundas e envolvem grupos engajados e que nem sempre concordam. Primeiramente, no Brasil é também verdade que as creches surgiram como política de assistência e cuidado, visando dar às mães a oportunidade de trabalhar e deixar a criança em ambiente seguro e protegido. Foi apenas em 2006, no bojo do processo de implementação das diretrizes previstas na LDB, que as creches passaram a ser de responsabilidade do sistema educacional e ter, portanto, objetivos explicitamente relacionados à aprendizagem e desenvolvimento infantis. No entanto, a pressão política e a demanda da sociedade por esse tipo de serviço ainda são predominantemente impulsionadas por pais que precisam trabalhar, e existe carência de referenciais e normas de qualidade para garantir que os direitos das crianças sejam efetivados. A qualidade dos serviços ofertados nem sempre é boa, e mesmo crianças menores de 1 ano são matriculadas (muitas vezes em tempo integral) sem que haja nenhum tipo de avaliação sobre riscos à construção de vínculos com os pais ou necessidades de atenção especial devido à sua precocidade. Ou seja, ainda que no regramento geral pareça se tratar de um serviço primordialmente destinado a garantir direitos das crianças, na prática parece ser entendido como direito preponderantemente das famílias e com identidade educacional ainda em construção.

- No caso das pré-escolas, os debates são de cunho distinto, com um polo da sociedade advogando para a escolarização precoce das crianças, aceitando inclusive ambientes mais estruturados, presença de materiais didáticos e tarefas para fazer em casa; e outro polo se recusando até mesmo a discutir a possibilidade de iniciar o processo de alfabetização nessa faixa etária, defendendo que a prioridade é a brincadeira espontânea. No meio do caminho, e ocupando posição atualmente majoritária e refletida principalmente na Base Nacional Comum Curricular, estão aqueles que creem que as especificidades da faixa etária precisam ser respeitadas, que as principais aprendizagens são transversais e devem ser preferencialmente trabalhadas por meio do brincar mediado pelo professor. Em 2019, o Governo Federal decretou o lançamento da Política Nacional de Alfabetização, prevendo forte envolvimento da EI. No ano seguinte, o Programa Nacional do Livro Didático abre a possibilidade de utilização de livros didáticos para crianças da pré-escola. Ambas as iniciativas foram controversas e acabaram revogadas quando o governo foi substituído em 2023, mas os movimentos ilustram o quanto a identidade da pré-escola ainda não está consolidada e como nossas expectativas quanto aos resultados esperados da EI podem mudar nos próximos anos. Dessas discussões depende também o futuro da integração entre as creches e pré-escolas em um único segmento educacional, ou um distanciamento com potenciais consequências adversas sobre o desenvolvimento da criança, uma vez que esse processo é contínuo e deve ser promovido de forma coerente e harmônica.
- Finalmente, existe um debate importante e efervescente em grande parte do mundo, mas com pouca repercussão no Brasil que diz respeito a políticas educacionais compensatórias. É sabido que a EI tende a exigir um custo por estudante maior do que os demais segmentos educacionais, especialmente por requerer turmas relativamente pequenas para que o serviço seja ofertado com qualidade e, no caso das crianças muito pequenas, que mais de um adulto esteja na sala de referência para conseguir mediar oportunidades com muitas crianças. Adicionalmente, muitas das intervenções bem-sucedidas ao redor do mundo em reduzir hiatos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças muito vulneráveis reconheciam que essas vulnerabilidades eram, na maioria das vezes, multidimensionais, e requeriam ações que envolvessem também aspectos de nutrição, saúde, parentalidade e acompanhamento domiciliar do progresso das crianças. Oferecer a essas crianças o mesmo que uma criança com família estruturada (recursos materiais, proteção e afeto) é, muitas vezes, insuficiente para permitir a superação da pobreza e outras

vulnerabilidades. Tudo isso evidentemente envolve maior investimento em quem mais precisa e o reconhecimento de que precisamos tratar desigualmente os desiguais. Porém, esse argumento muitas vezes enfrenta resistência em um país onde, quando se permitiu tratar pessoas desigualmente, acabou por beneficiar os ricos e delegar aos menos favorecidos serviços de baixa qualidade. Em países como os Estados Unidos, por exemplo, de tradição familiarista, o acesso à pré-escola não é necessariamente um direito de crianças e famílias, mas para camadas vulneráveis existe o *Head Start*, amplo programa educacional com componentes de saúde, nutrição e parentalidade e que apresenta resultados significativamente importantes na redução de desigualdades com relação às crianças de famílias não vulneráveis^[294,332]. Ainda assim, Barnett (2011)^[306] chama a atenção para o fato de que componentes educacionais de qualidade podem beneficiar a todos, ainda que se reconheça que crianças em desvantagem possam precisar de complementos para aproveitar plenamente tais oportunidades. Berčnik e Rožman Krivec (2023)^[369] oferecem uma ampla e recente revisão sobre os resultados de programas pré-escolares focalizados em crianças vulneráveis.

- Em termos de perspectivas para o futuro próximo, o Brasil enfrenta uma série de desafios na EI. Precisamos consolidar os marcos legais que garantam um padrão mínimo de qualidade da Educação Infantil e que esses marcos sejam aceitos e incorporados pelos profissionais da EI em suas práticas. Também é fundamental que se garanta uma formação continuada de qualidade e contextualizada dos profissionais da EI, que assegure a oferta de qualidade e que dê conta das múltiplas realidades vivenciadas pelas crianças em nosso território (quilombolas, indígenas, ribeirinhas, áreas rurais, áreas urbanas de pequenas cidades, áreas periféricas de médias e grandes cidades etc.). Também é importante que se criem mecanismos governamentais que incentivem a oferta de uma EI de qualidade, indo muito além do objetivo de zerar a fila de vagas. Nesse sentido, frente ao impulsionamento que a EI em tempo integral vem tendo nos últimos anos, esses desafios se tornam ainda mais importantes. Se nos preocuparmos simplesmente em resolver a oferta de vagas, sem um olhar focado na qualidade da EI, corremos o risco de continuarmos não oferecendo oportunidade para o pleno desenvolvimento das crianças em uma fase tão importante do seu ciclo de vida.