ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância



Programas de educação infantil

Atualização Novembro 2010

©2006-2026 ABILIO | PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Índice

Síntese 5

Programas de educação infantil 9
LAWRENCE J. SCHWEINHART, PHD, ABRIL 2006

Programas de educação infantil: Currículos eficazes 16
SHARON LYNN KAGAN, ED.D, KRISTIE KAUERZ, MA, JUNHO 2007

Programas de educação infantil, currículo eficaz: Comentários sobre Kagan e Kauerz e sobre Schweinhart 22
JANE BERTRAND, M. ED., ABRIL 2007

Tema financiado por:



Síntese

Qual é sua importância?

Aumenta continuamente o número de crianças canadenses que frequentam algum tipo de serviço de cuidados infantis. Em 2001-2002, 54% das crianças canadenses entre 6 meses e 5 anos de idade eram atendidas por esse tipo de serviço. Em comparação com a estatística de 42%, em 1994-1995, é evidente que os números estão crescendo.[1]

Vem aumentando também a proporção de famílias que optam por programas de educação infantil, que oferecem diversos *contextos possíveis*: centros de cuidados infantis, creches, pré-escolas, jardins de infância, centros de desenvolvimento infantil e *Head Start*. Este cenário pode ser atribuído ao movimento mundial de mães de crianças pequenas rumo ao mercado de trabalho, e ao conhecimento amplamente difundido sobre o valor de uma boa educação na primeira infância, como evidenciam pesquisas recentes sobre o desenvolvimento cerebral humano e as pesquisas de avaliação de programas-modelo para a primeira infância.

Programas de educação infantil oferecem cuidados e educação para crianças nos anos que precedem o ingresso na escola. São programas estruturados com atividades recorrentes, cujo conteúdo é fundamental para apoiar e fortalecer a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças pequenas. Os currículos desses programas constituem a “linha de frente” das experiências das crianças – o que é ensinado e o que é aprendido.

O que sabemos?

Programas de educação e cuidado na primeira infância de boa qualidade têm sido associados a *benefícios* de curto e de longo prazo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças pequenas.

Está demonstrado que programas de educação infantil financiados pelo governo, como o *Head Start*, afetam diversos aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças pequenas. Pesquisas de avaliação de resultados de programas de educação infantil no curto prazo – por exemplo, o *Head Start Impact Study* e o *Head Start Family and Child Experiences Survey* – constataram progressos das crianças em áreas como habilidades de alfabetização,

vocabulário, habilidades iniciais de escrita, habilidades sociais e redução de problemas comportamentais. Os benefícios para as famílias incluem acesso a serviços de saúde e diminuição do uso de disciplina física.

Pesquisas de avaliação de programas – por exemplo, *High-Scope Perry Preschool Study*, *Carolina Abecederian Study, Chicago Longitudinal Study* – constataram diversos efeitos positivos importantes e duradouros para os participantes, entre os quais capacidades intelectuais, realização escolar e comprometimento com a escola, graduação no ensino médio, frequência à escola e ausência de repetência. No longo prazo, outros aspectos também registraram resultados positivos: nível de rendimentos de adultos, taxas de emprego, alocação em serviços especiais, paternidade juvenil e detenções policiais de jovens. Esses estudos demonstraram ainda um retorno econômico substancial em relação do investimento – de até US$17 por dólar investido.

O *currículo* – o conteúdo que é ensinado e aprendido – é um componente crítico dos programas de educação infantil que foi estudado empiricamente. As teorias sobre desenvolvimento infantil foram a base principal para o desenvolvimento de modelos de currículo. As variações entre esses modelos refletem diferenças entre os valores relativos aos conteúdos mais ou menos importantes para a aprendizagem das crianças, assim como diferenças entre os processos pelos quais se supõe que as crianças aprendam e se desenvolvam. Essas variações subsidiam o papel dos educadores, o foco do currículo, a estrutura da sala de aula e as formas pelas quais as crianças participam da aprendizagem.

Os modelos de currículo de educação na primeira infância variam também em termos da liberdade concedida aos educadores para que interpretem de que forma o referencial do modelo é implementado. Alguns modelos de currículo são altamente estruturados, e fornecem roteiros detalhados de conduta dos educadores. Outros enfatizam diretrizes, e esperam que os educadores determinem a melhor forma de implementá-las. Independentemente de suas metas e do grau de flexibilidade em sua implementação, os modelos de currículo são planejados para promover uniformidade nos programas de educação infantil por meio da utilização de um currículo elaborado, de técnicas instrucionais consistentes e de resultados previsíveis para a criança.

Cada modelo de currículo tem efeitos significativamente diferentes sobre as crianças. Os *resultados da criança* não dependem apenas do currículo, mas também do temperamento da criança, do ambiente familiar, da classe social, de tradições culturais e das qualificações e

qualidades do professor.

O que pode ser feito?

Duas dimensões que usualmente são medidas quando se discute qualidade são variáveis do processo – por exemplo, a natureza da interação das crianças com os cuidadores adultos – e variáveis estruturais – por exemplo, a proporção crianças/adulto, o tamanho do grupo e a capacitação e conhecimentos do educador. O aumento da conscientização a respeito do desenvolvimento inicial orientou a atenção dos formuladores de políticas e dos profissionais para o conteúdo dos currículos de programas de educação infantil.

Até o momento, nenhum modelo de currículo se mostrou mais eficaz do que outros; no entanto, os pesquisadores e organizações nacionais importantes identificaram os seguintes *aspectos-chave* de um modelo de currículo eficaz:

- As crianças são ativas e envolvidas em termos cognitivos, físicos, sociais e artísticos;
- As metas do currículo são claramente definidas, compartilhadas e compreendidas por todos os adultos que participam da aprendizagem das crianças;
- Os educadores têm interações frequentes e significativas com as crianças;
- O currículo baseia-se em evidências relevantes do ponto de vista do desenvolvimento, da cultura e do idioma das crianças.
- O currículo se apoia nas experiências e aprendizagens anteriores das crianças;
- O currículo deve abranger todas as áreas do desenvolvimento, incluindo a saúde física, o bem-estar, o desenvolvimento motor, social e emocional das crianças, abordagens à aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, cognição e conhecimento geral.
- O currículo está ajustado a padrões de aprendizagem e a avaliações adequadas.

As necessidades das crianças são muito variáveis, o que impossibilita a identificação de um modelo ideal de currículo. Apesar disso, o currículo é fundamental, não apenas para o ganho de conhecimentos e habilidades pela criança, mas também para a aplicação de abordagens pedagógicas particulares e para a natureza das interações da criança com o professor/cuidador.

Ao invés de um modelo único, são necessárias pesquisas para determinar as condições nas quais determinados currículos funcionam melhor para certas crianças. O *Starting Strong II* – o

segundo relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) – resume os resultados de uma revisão comparativa de programas e políticas de educação e cuidado na primeira infância em 20 países (entre os quais o Canadá) entre 1998 e 2005. O relatório faz duas *recomendações*: 1) que o bem-estar, o desenvolvimento inicial e a aprendizagem sejam colocados no centro da educação na primeira infância, respeitando as intervenções da criança e as estratégias naturais de aprendizagem da criança; 2) que sejam desenvolvidas com as partes interessadas orientações gerais e padrões curriculares para todos os serviços de educação infantil.

Ainda que as *abordagens dominantes* nos Estados Unidos e no Canadá sejam diferentes em alguns níveis, o elemento crítico que perpassa todas as discussões sobre programas eficazes de educação infantil é a necessidade de uma força de trabalho habilitada, ponderada e responsiva, para criar programas de educação infantil como ambientes de aprendizagem no início da vida.

Referência

1. Statistics Canada. Child care: An eight-year profile, 1994-1995 to 2002-2003. *The Daily* April 5, 2006. Recuperado em fevereiro 04, 2008 de http://www.statcan.ca/Daily/English/060405/d060405a.htm.

Programas de educação infantil

Lawrence J. Schweinhart, PhD

High/Scope Educational Research Foundation, EUA

Abril 2006

Introdução

Programas de educação infantil são arranjos intencionais de atividades recorrentes que oferecem educação e cuidado para crianças nos anos que antecedem seu ingresso na escola. Embora "educação infantil" logicamente inclua todo o período desde o nascimento até o ingresso no ensino fundamental, algumas vezes refere-se apenas a um ou dois anos anteriores ao ingresso nessa escola que, em muitos países, é o período da pré-escola ("jardim da infância")[a] para crianças de 5 anos de idade.

Embora as famílias continuem a cuidar e educar os filhos pequenos em casa desde o nascimento até os 5 anos de idade, um número cada vez maior de famílias recorre a arranjos de educação e cuidado dos filhos pequenos oferecidos por pessoas que não fazem parte da família – isto é, matriculam os filhos em programas de educação infantil. Uma pesquisa representativa em nível nacional sobre educação e cuidado de crianças menores de 6 anos de idade que ainda não frequentavam programas de educação infantil nos Estados Unidos (2001)[1] verificou que:

- 40% dessas crianças não tinham arranjos complementares, sendo cuidadas e educadas exclusivamente pelos pais;
- 22% eram cuidadas e educadas por outros parentes em casa, sendo avós os cuidadores em 70% desses casos;[2]
- 16% eram cuidadas e educadas em casa por pessoas sem relação familiar, em contextos conhecidos formalmente como creches domiciliares ou cuidados diurnos em grupo por mães crecheiras;
- 33% eram cuidadas e educadas em instituições por pessoas sem relação familiar. A incidência de programas de educação e cuidado em instituições aumentava substancialmente e continuamente com a idade – 8%, para bebês com menos de 1 ano de idade; 16%, para crianças de 1 ano de idade; 25% aos 2 anos de idade; 43% aos [3] anos; e

65% aos 4 anos de idade.

Problemas e contexto de pesquisa

Desde meados do século 20, os programas de educação infantil expandiram-se por duas razões. O primeiro é o movimento mundial de mães de crianças pequenas rumo à força de trabalho. O segundo é o conhecimento amplamente divulgado sobre as evidências acumuladas a respeito do valor de uma educação infantil de boa qualidade, a partir de pesquisas recentes sobre o desenvolvimento do cérebro humano e de pesquisas de avaliação de programas-modelo de educação infantil. A pesquisa em neurociências descobriu que o cérebro de crianças pequenas criadas em contextos altamente estressantes são visivelmente menos desenvolvidos do que o de crianças pequenas criadas em ambientes pouco estressantes; e que o cérebro das crianças é muito mais ativo entre 3 e 7 anos de idade do que nos anos subsequentes.[3]

Resultados de pesquisas recentes

Pesquisas voltadas à avaliação de programas constataram diversos efeitos importantes de programas-modelo de educação infantil desde a primeira infância que se mantêm até a vida adulta.[4] Esses estudos combinaram formatos rigorosos, estudos de longo prazo e baixas taxas de ausência de dados para chegar a evidências de que a experiência em programas de educação infantil de alta qualidade tem efeitos positivos e duradouros importantes sobre os participantes, o que resulta em um alto retorno econômico para o investimento.

- *O High/Scope Perry Preschool Study* comparou 123 crianças de 3 e 4 anos de idade, de famílias pobres, que foram distribuídas aleatoriamente entre um programa de educação infantil de alta qualidade e nenhuma participação em programas de educação infantil. Esses sujeitos foram acompanhados até os 40 anos de idade. O estudo verificou que o programa de educação infantil de alta qualidade teve efeitos positivos significativos sobre a capacidade intelectual, as realizações escolares e o comprometimento com a escola, a conclusão do ensino médio, a renda e o emprego na vida adulta, e o não envolvimento em atividades criminosas.[5] A análise econômica revelou que o retorno econômico do programa para a sociedade foi de US$258.888 por participante, com um investimento de US$15.166 por participante – ou US$17,07 por dólar investido (em dólares constantes de 2000, com desconto de 3%).

- *O Carolina Abecederian Study* distribuiu aleatoriamente 111 crianças de famílias pobres, com idade média de 4 anos e 4 meses, em dois grupos: um deles participou de um programa especial e o outro participou de um programa de cuidados infantis típico, que utilizava os arranjos mais frequentes de cuidados infantis em creche domiciliar e centros de educação infantil.[6] Verificou-se que o programa de cuidados infantis de alta qualidade frequentado até o ingresso na escola de ensino fundamental melhorou o desempenho intelectual e as realizações escolares dos participantes. A incidência de repetência, de recurso a serviços especiais e de gravidez na adolescência foi menor entre os participantes desse programa, e a conclusão do ensino médio e de quatro anos de ensino superior foi mais frequente nesse grupo. A análise econômica mostrou que, em dólares de 2000, com desconto anual de 3% – convertidos do valor relatado para 2002 –, o programa custou US$34.476 por participante, e rendeu para a sociedade benefícios de US$130.300 por participante – um retorno de US$3,78 por dólar investido.
- *O Chicago Longitudinal Study* comparou 989 crianças de baixa renda, que tinham frequentado os Centros Pais-filhos distritais da cidade, com um grupo-controle de 550 colegas de classe que não frequentaram esses centros.[8] Os centros ofereciam às crianças de 3 e 4 anos de idade um programa de educação infantil em tempo parcial. O grupo do programa de educação infantil superou o grupo-controle em desempenho educacional e comportamento social, com taxas mais baixas de repetência e de encaminhamento à educação especial, e taxas mais baixas de detenção policial na adolescência, acompanhadas por taxas mais altas de conclusão escolar. A análise econômica verificou que, em dólares de 2000 com desconto anual de 3% – convertidos do valor relatado para 1998 –, o programa custou US$6.956 por participante, e rendeu benefícios de US$49.564 por participante – um retorno de US$7,10 por dólar investido.[9]

Nos últimos anos, uma nova geração de estudos rigorosos de curto prazo sobre educação infantil, a maioria dos quais comparou crianças distribuídas aleatoriamente entre condições de frequência ou não a programas, produziu resultados relativamente decepcionantes. Esses estudos examinaram os efeitos de programas de educação infantil mantidos com recursos públicos, que incluíam programas *Head Start* típicos ou programas *Head Start* especiais, e de outros programas de educação infantil financiados pelo governo federal.

Atualmente estão em andamento dois estudos sobre programas *Head Start* típicos. O *Head Start Impact Study* (Estudo de Impacto do *Head Start*) envolve uma amostra nacional representativa

de programas *Head Start* e a distribuição aleatória de crianças entre programas *Head Start* e programas desvinculados do *Head Start*. Até o momento, esse estudo apresentou os resultados, depois de um ano de frequência, de crianças que ingressaram no *Head Start* aos 3 ou aos 4 anos de idade, e vai acompanhar algumas delas até o final do primeiro ano do ensino fundamental.[10] Em seu primeiro relatório, o estudo encontrou evidências de efeitos pequenos a moderados do *Head Start* em termos de habilidades de alfabetização das crianças, redução de problemas comportamentais de crianças de 3 anos de idade, acesso das crianças a serviços de saúde, incidência de pais que leem para os filhos, e redução da utilização de disciplina física com crianças de 3 anos de idade. O *Head Start Family* and *Child Experiences Survey*[11] é um estudo de uma amostra nacional representativa de programas *Head Start* nos Estados Unidos. Em comparação com os padrões nacionais, as crianças obtiveram ganhos significativos durante o ano em que frequentaram o *Head Start*, particularmente em habilidades iniciais de escrita e em vocabulário. As crianças do *Head Start* apresentaram progressos em habilidades sociais e redução de comportamento hiperativo. Aquelas que concluíram o *Head Start* apresentaram maiores progressos na direção das médias nacionais da pré-escola (“jardim da infância”).

Avaliações rigorosas de diversos programas especiais de *Head Start* e de programas similares encontraram efeitos pequenos ao examinar os resultados do *Early Head Start Program*,[12] do *Head Start Comprehensive Child Development Program*[13] e do *Even Start Family Literacy* – um programa do Departamento de Educação dos Estados Unidos.[14] Um estudo dos efeitos de cinco programas de educação infantil financiados por governos estaduais, que utilizou um modelo de regressão descontínua, encontrou efeitos relevantes, estatisticamente significativos, sobre o vocabulário, as habilidades de percepção em textos e as habilidades iniciais para a matemática.[15]

O currículo é um componente crítico dos programas de educação infantil que foi estudado empiricamente. Na década de 1960, foram iniciados diversos estudos comparativos de currículos de educação infantil que acompanharam os participantes durante os anos posteriores. Um dos estudos verificou que crianças nascidas em condições de pobreza que frequentaram um programa de educação infantil que utilizava o modelo High/Scope, ou um programa tradicional de creche centrado na criança, apresentaram menos problemas emocionais e menos ocorrências de detenção policial por delito grave do que aqueles que tinham frequentado programas com

modelos de instrução direta, centrados no educador.[16] Este e dois outros estudos longitudinais verificaram que crianças que frequentaram programas de instrução direta apresentavam desempenho superior ao de crianças de programas tradicionais e de outros tipos, em várias medidas de desempenho intelectual durante o programa e até um ano depois, porém a partir daí esses efeitos desapareciam.[17,18] Em um desses estudos, no entanto, as taxas de conclusão do ensino médio eram acentuadamente – e até mesmo significativamente – diferentes: 70% para o grupo de programas tradicionais, 48% para o grupo de instrução direta, e 47% para o grupo que não tinha frequentado nenhum programa. Continuam a aumentar as evidências de que os vários modelos de currículo de educação infantil diferem significativamente em termos de seus efeitos sobre a criança.[19,20]

Conclusões e implicações

São claras as evidências de que as experiências na primeira infância podem influenciar significativamente a vida das pessoas, e de que programas-modelo de educação infantil podem propiciar essas experiências. Mas está cada vez mais claro que também é possível intervir na vida de crianças pequenas de maneiras que não afetam essa grande reserva de potencial. Programas eficazes de educação infantil precisam de educadores qualificados que saibam como contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e que deem essa contribuição. Esses educadores devem alcançar os pais e torná-los parceiros integrais na educação de seus filhos pequenos. Garantir que todos esses programas contem com educadores qualificados, que saibam como contribuir para o desenvolvimento das crianças e motivar os pais a fazer o mesmo, contribuirá significativamente para o sucesso e as realizações da próxima geração.

Referências

1. Mulligan GM, Brimhall D, West J, Chapman C. *Child care and early education arrangements of infants, toddlers, and preschoolers*: 2001. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education; 2005. NCES 2006-039.
2. Overturf Johnson J. Who's minding the kids? Child care arrangements: Winter 2002. In: Overturf Johnson J. *Current population reports*. Washington, DC: U.S. Census Bureau; 2005:70-101.
3. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. From neurons to neighborhoods: *The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press; 2000.
4. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, National Research Council, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academy Press; 2000.

5. Schweinhart LJ, Montie J, Xiang Z, Barnett WS, Belfield CR, Nores M. *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40.* Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 2005.
6. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002; 6(1):42-57.
7. Massé LN, Barnett WS. *A benefit-cost analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2002.
8. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. JAMA -*Journal of the American Medical Association* 2001; 285(18):2339-2346.
9. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2002; 24(4):267-303.
10. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. *Head Start Impact Study: First year findings.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families; 2005.
11. Zill N, Resnick G, Kim K, O'Donnell K, Sorongon A, McKey RH, Pai-Samant S, Clark C, O'Brien R, D'Elio MA. Head Start FACES 2000: *A whole-child perspective on program performance - Fourth progress report.* Washington, DC: Administration for children and families, U.S. Department of Health and Human Services; 2003.
12. Love JM, Kisker EE, Ross CM, Schochet PZ, Brooks-Gunn J, Boller K, Paulsell D, Fuligni AS, Berlin LJ. *Building their futures: How early Head Start programs are enhancing the lives of infants and toddlers in low-income families: Vol. 1 Technical report.* Washington, DC: Administration for children and families, U.S. Department of Health and Human Services; 2001.
13. Goodson BD, Layzer JI, St. Pierre RG, Bernstein RS, Lopez M. Effectiveness of a comprehensive, five-year family support program for low-income children and their families: Findings from the Comprehensive Child Development Program. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(1):5-39.
14. U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service. *National evaluation of the Even Start Family Literacy Program.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service; 1998.
15. Barnett WS, Lamy C, Jung K. *The effects of state prekindergarten programs on young children's school readiness in five states.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University; 2005.
16. Schweinhart LJ, Weikart DP. The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly* 1997;12(2):117-143.
17. Karnes MB, Schwedel AM, Williams MB. A comparison of five approaches for educating young children from low-income homes. In: Consortium for Longitudinal Studies. *As the twig is bent . . . lasting effects of preschool programs.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1983:133-170.
18. Miller LB, Bizzell RP. The Louisville experiment: A comparison of four programs. In: Consortium for Longitudinal Studies. *As the twig is bent . . . lasting effects of preschool programs.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1983:171-199.
19. Burts DC, Hart CH, Charlesworth R, Fleege PO, Mosley J, Thomasson RH. Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 1992;7(2):297-318.
20. Marcon RA. Differential effects of three preschool models on inner-city 4-year-olds. *Early Childhood Research Quarterly* 1992; 7(4):517-530.

Nota:

[a]NT: No Brasil, a estrutura da educação infantil é determinada pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/96), e a denominação das diversas etapas por faixa etária não coincide com aquela adotada por programas equivalentes desenvolvidos em outros países. Neste texto, o artigo original refere-se a “programas de pré-escola” que, pela LDBEN, correspondem aos programas de educação infantil, que incluem duas formas de prestação do serviço: creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). Para facilitar o entendimento, adotamos a forma “educação infantil”, mais comum entre educadores. Para detalhes sobre a LDBEN, consulte http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Programas de educação infantil: Currículos eficazes

Sharon Lynn Kagan, Ed.D, Kristie Kauerz, MA

Teachers College, Universidade de Colúmbia, EUA

Junho 2007

Introdução

Programas de educação e cuidado de alta qualidade têm sido associados a benefícios cognitivos, sociais e emocionais para o desenvolvimento de crianças pequenas no curto e no longo prazo. Quando se discute qualidade, normalmente são avaliadas duas dimensões: (1) variáveis do *processo* – por exemplo, a natureza das interações das crianças com cuidadores adultos; e (2) variáveis *estruturais* – por exemplo, as características que podem ser reguladas por políticas e que criam condições favoráveis para o desenvolvimento das crianças, tais como proporção crianças/adulto, tamanho do grupo e capacitação de educadores.[1,2] Quando o assunto é qualidade, o currículo – ou o conteúdo do que é ensinado às crianças – somente há pouco tempo passou a ser considerado o ponto focal das discussões.

Do que se trata

No decorrer da evolução da educação infantil, a questão do currículo tem sido mesclada e frequentemente confundida com outras questões importantes e relacionadas, isto é, crenças, teorias da aprendizagem/pedagogias, e habilidades/padrões. Embora seja um reflexo de princípios ou crenças orientadoras sobre as crianças e a aprendizagem, o currículo é um elemento diferente. Atualmente prevalecem três convicções nesse campo: (a) as crianças são aprendizes motivados e competentes, cuja curiosidade natural promove trajetórias ricas de aprendizagem; (b) as crianças aprendem de forma integrada, de modo que a aprendizagem de áreas específicas – por exemplo, matemática, ciências, linguagem – se realiza melhor no contexto de experiências geradas pela criança – por exemplo, cozinhar, cuidar do jardim, construir; e (c) as crianças precisam ser expostas a todos as áreas do desenvolvimento – físico e motor, linguístico, cognitivo, social e emocional –, de forma que nenhum dessas áreas prevaleça sobre qualquer outra.[3,4]

Currículo também é diferente de teorias de aprendizagem e pedagogias, embora seja estreitamente ligado a elas. As teorias comportamentais sobre o desenvolvimento infantil conduziram a modelos altamente didáticos de instrução direta, nos quais os educadores normalmente apresentam fatos distintos à turma inteira de crianças, como um grupo. As teorias de desenvolvimento baseadas em maturação, segundo as quais deve-se permitir que as crianças se desenvolvam em seu próprio ritmo, propuseram pedagogias e currículos que possibilitam que as crianças dirijam sua própria aprendizagem. As teorias construtivistas de desenvolvimento infantil propuseram uma pedagogia em que as crianças são parceiros ativos de seu ambiente sociocultural, que inclui educadores e pares de idade. Por fim, currículo não se confunde com habilidades e comportamentos das crianças, mas oferece apoio a essas habilidades e a esses comportamentos. O objetivo do currículo é encorajar os processos de aprendizagem – por exemplo, atenção, observação, memória –, as habilidades cognitivas – por exemplo, raciocínio, comparação e contraste, classificação – e a aquisição de informações específicas – por exemplo, nomes dos números e das letras do alfabeto. Neste sentido, o currículo às vezes é confundido com padrões ou expectativas sobre o que as crianças deveriam saber e fazer.

Portanto, o currículo deve ser claramente compreendido pelo que é e por sua contribuição singular para os programas de educação e cuidado na primeira infância. O currículo é o conteúdo do que é ensinado e do que é aprendido.

Problemas

Há três problemas principais para a compreensão da eficácia dos currículos nos programas para a primeira infância. Em primeiro lugar, existe uma persistente falta de clareza sobre as diferenças entre currículo e pedagogia. Em segundo lugar, não há evidências claras sobre a eficácia comparativa de currículos específicos: esforços anteriores de comparação entre modelos curriculares não identificaram superioridade evidente de um deles sobre os outros. Em terceiro lugar, é difícil avaliar a eficácia de um currículo diante de sua interação com outros fatores sociais e educacionais. Os resultados da criança não dependem apenas do currículo, mas também de seu temperamento, do ambiente familiar, da classe social, de tradições culturais e das qualificações e qualidades do professor de educação infantil. [3-5]

Contexto de pesquisa

Em meio à busca atual por conseguir melhores resultados para crianças pequenas, existe um *momentum* crescente no sentido de uma mudança do foco no conjunto das áreas do desenvolvimento para aqueles que promovem uma ênfase maior em alfabetização, linguagem e operações com números. Educadores que trabalham com a primeira infância relatam que sofrem pressões por parte de professores de pré-escola ("jardim da infância") para que atribuam mais peso a áreas curriculares acadêmicas; esses professores, por sua vez, relatam que sofrem pressões dos professores do ensino fundamental para que se concentrem em um número mais limitado de disciplinas.[6] Essa mudança de foco focalizar essas áreas temáticas de maneira mais intensa.[7]

Questões-chave de pesquisa

A busca por currículos eficazes continua: o governo dos Estados Unidos financia atualmente experimentos randomizados e clínicos com o objetivo de comparar diversos modelos de currículo, para determinar se um ou mais currículos produzem efeitos significativos do ponto de vista educacional em termos de habilidades de linguagem, habilidades preparatórias para a leitura e a matemática, cognição, conhecimento geral e competência social ao término do período da educação infantil e até o final do primeiro ano do ensino fundamental.

Resultados de pesquisas recentes

Embora os dados ainda não tenham sugerido que algum modelo de currículo em particular seja mais eficaz do que outros, acadêmicos e organizações internacionais importantes que atuam nessa área recomendaram indicadores de eficácia que combinam currículo e pedagogia, entre os quais:[3,5,8-10]

- *As crianças são ativas e estão envolvidas.* As crianças aprendem melhor explorando e pensando sobre todos os tipos de fenômenos. Assim sendo, as crianças precisam ser ativas na aprendizagem, não apenas cognitivamente, mas também fisicamente, socialmente e artisticamente. Um currículo eficaz garante que conceitos importantes sejam ensinados por meio de projetos, experiências do dia a dia, atividades em colaboração e um currículo ativo.

- *As metas são claras e compartilhadas por todos.* As metas curriculares devem ser claramente definidas, compartilhadas e compreendidas por todos os adultos envolvidos na aprendizagem da criança – por exemplo, a família, os educadores, os administradores dos

programas. O currículo e as estratégias de ensino relacionadas a ele devem ser planejados para ajudar a atingir as metas de forma unificada e coerente.

- *Os professores têm interações frequentes e significativas com as crianças.* Como já foi apontado, o currículo e o conteúdo daquilo que as crianças pequenas precisam aprender, saber e ser capazes de fazer estão estreitamente ligados com a pedagogia e com a forma pela qual esse conteúdo é apresentado. Em consequência disso, a implementação do currículo depende primariamente dos educadores e da natureza de suas interações com as crianças. O envolvimento dos professores com as crianças também lhes permite avaliar regularmente os progressos de cada criança e fazer adaptações na sala de aula, na medida do necessário. Estratégias pedagógicas e de avaliação eficazes dependem, em grande parte, do nível de experiência e do histórico educacional do professor. Para que possa dar apoio a um ensino eficaz, o currículo deve estar vinculado ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

- *O currículo está baseado em evidências.* O currículo deve ser baseado em evidências relevantes para as crianças que vão vivenciá-lo em termos culturais, linguísticos e de desenvolvimento. Deve ser organizado em torno de princípios de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Caso sejam adotados currículos com temas específicos, estes devem atender também aos padrões de organizações profissionais relevantes – por exemplo, o Conselho Nacional de Professores de Inglês ou o Conselho Nacional de Professores de Matemática.

- *O currículo é construído a partir de aprendizagens e experiências prévias das crianças.* O conteúdo e a implementação do currículo devem estar baseados na aprendizagem individual e específica para a idade das crianças, e devem ser inclusivos em relação a crianças com deficiência. Além disso, para a construção de uma base sólida para a aprendizagem futura, o currículo deve apoiar o conhecimento que as crianças adquirem com suas famílias e suas comunidades, e deve apoiar as crianças cujo idioma materno não é o inglês. Currículos eficazes oferecem orientação, adaptações e estratégias específicas para diversificar as atividades nos diferentes ambientes de aprendizagem e de ensino de acordo com as características, desenvolvimento e o conhecimento prévio das crianças.

- *O currículo é abrangente.* A despeito das pressões pela ênfase em linguagem, alfabetização e matemática, o currículo deve incluir todas as áreas de desenvolvimento, inclusive a saúde física da criança, seu bem-estar, seu desenvolvimento motor, seu desenvolvimento socioemocional, as abordagens à aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem e da cognição e os conhecimentos gerais. Ao invés de adotar uma abordagem escolar, didática, na qual cada assunto é ensinado separadamente e em momentos diferentes, o currículo de programas de educação e cuidado na primeira infância deve integrar a aprendizagem das diferentes áreas de maneira explícita.

- *O currículo está em sintonia com padrões de aprendizagem e avaliações adequadas.* Cada vez mais, os formuladores de políticas e os profissionais preocupam-se com a melhora da qualidade das experiências de aprendizagem da criança. Essa preocupação manifesta-se na atenção crescente a uma abordagem sistêmica e sistemática à responsabilização, que estabelece resultados específicos de aprendizagem – isto é, padrões de aprendizagem inicial –, orientação sobre os conteúdos a serem apresentados a crianças pequenas – isto é, o currículo – e procedimentos de avaliação que documentem os progressos das crianças. No entanto, é insuficiente atender a cada um desses pontos independentemente: o currículo eficaz está em sintonia com padrões e avaliações.

Conclusões

O currículo, ou o conteúdo que a criança aprende, é fundamental para o apoio e o fortalecimento da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças pequenas, porque é a “linha de frente” das experiências infantis. Currículo é um elemento diferente de crenças sobre crianças, pedagogia, padrões de aprendizagem e habilidades das crianças. No entanto, o currículo é fundamental não apenas para os conhecimentos e as habilidades que as crianças adquirem, mas também para a aplicação de abordagens pedagógicas particulares e para a natureza das interações do professor/cuidador com a criança. Tendo em vista o aumento contínuo do número de crianças em programas de educação e cuidado na primeira infância, associado ao foco crescente na preparação para a escola, um currículo eficaz é crucial. Além disso, à medida que aumenta a pressão por responsabilização, as crianças precisam ser expostas aos conteúdos em relação aos quais elas e os professores serão responsabilizados.

Implicações

Dada a diversidade de crianças que frequentam programas de educação e cuidado na primeira infância é improvável que o campo chegue ou deva chegar a um consenso sobre a superioridade de um único modelo curricular. Currículos eficazes dependem de um equilíbrio entre uma estrutura claramente definida, que gere impacto sobre todas as crianças, e uma flexibilidade que permita a individualização de crianças, famílias e estabelecimentos de educação infantil. Assim, a pesquisa sobre currículos deve identificar as condições sob as quais certos currículos funcionam melhor para certas crianças. Especificamente, a próxima geração de pesquisas deve examinar quais abordagens produzem efeitos significativos em termos educacionais, em quais áreas do desenvolvimento, para quais crianças, sob quais condições sociais, e com que tipos de formação profissional dos professores. Indo além, mas ainda dentro da agenda da pesquisa, é crucial também que os currículos sejam entendidos como conceitualmente distintos da pedagogia, muito embora na prática seus elos sejam inseparáveis.

Referências

1. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. Child-care structure -> process -> outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science* 2002;13(3):199–206.
2. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison, Wis: Institute for Research on Poverty; 2000. Recuperado em junho 07, 2006 de http://ecti.hbg.psu.edu/docs/publication/vandell.pdf..
3. National Research Council. *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academy Press; 2001.
4. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds. *Reconsidering children's early development and learning: Toward shared beliefs and vocabulary.* Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
5. Ramey SL, Ramey CT. Early childhood experiences and developmental competence. In: Danziger S, Waldfogel J, eds. *Securing the future: Investing in children from birth to college.* New York, NY: Russell Sage Foundation; 2000:122–150.
6. Wesley PW, Buysee V. Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly* 2003; 18(3):351-375.
7. Olfman S, ed. *All work and no play: How educational reforms are harming our preschoolers.* Westport, Conn: Praeger; 2003.
8. 8. Espinosa LM. *High-quality preschool: Why we need it and what it looks like.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2002.
9. National Association for the Education of Young Children and The National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 2003.
10. Frede E, Ackerman DJ. *Curriculum decision-making: Dimensions to consider.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2006.

Programas de educação infantil, currículo eficaz: Comentários sobre Kagan e Kauerz e sobre Schweinhart

Jane Bertrand, M. ED.

Atkinson Centre, Ontario Institute for Studies in Education Universidade de Toronto, Canadá

Abril 2007

Introdução

Os programas canadenses de educação infantil oferecem ambientes organizados para as crianças no período anterior ao ingresso na escola, aos 5 anos de idade. Os contextos possíveis incluem centros de cuidados infantis, creches, pré-escolas, pré-jardim de infância, centros de desenvolvimento infantil, grupos de brincadeira e o *Head Start* local.[1] Os pesquisadores concordam que a formação da equipe de educadores, a proporção crianças/adulto e o tamanho do grupo são elementos estruturais que têm impacto sobre a qualidade dos programas de educação infantil e sobre os resultados de desenvolvimento das crianças. Entre os elementos de processo – ou dinâmicos –, as interações de crianças e adultos destacam-se como elementos-chave de qualidade que têm impacto sobre os resultados de desenvolvimento das crianças.[2,3,4] A estrutura dos programas – quantos dos membros da equipe, com qual formação profissional, ficam com quantas crianças – influencia a qualidade das interações diárias com as crianças. A atenção dos formuladores de políticas e dos profissionais para o conteúdo dos programas de educação infantil foi orientada pela maior conscientização sobre o desenvolvimento inicial – particularmente o desenvolvimento cerebral – como alicerce da aprendizagem, do comportamento e da saúde ao longo da vida,[5] associada a preocupações com dificuldades de desenvolvimento social, emocional e intelectual das crianças por ocasião do ingresso na escola.[6]

Diversas instâncias administrativas do Canadá estão desenvolvendo ou desenvolveram referenciais curriculares para programas de educação infantil. O *Best Start Learning Framework* ,[7] de Ontário, e o *New Brunswick Curriculum Frameworks for Early Learning and Child*[8] estabeleceram uma orientação curricular e pedagógica, reconhecendo a diversidade de abordagens utilizadas atualmente em contextos destinados à criança pequena. Quebec tem um currículo que abrange toda a província – Jouer, c'est magique –e é utilizado em seus estabelecimentos regulares de cuidados infantis.[9]

A Política de Revisão Temática de Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECPI) foi lançada em 1998 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE). A revisão examinou as políticas e os programas de educação e cuidado na primeira infância em 20 países (entre os quais o Canadá) entre 1998 e 2005. O segundo relatório comparativo da OCDE – *Starting Strong* II –[10,11] resume os resultados das revisões e faz duas recomendações relevantes para a discussão sobre currículo e pedagogia em programas de educação infantil:

- *Colocar o bem-estar, o desenvolvimento inicial e a aprendizagem no coração do trabalho de ECPI, respeitando a intervenção da criança e as estratégias naturais de aprendizagem.*
- *Desenvolver com as partes interessadas orientações amplas e padrões curriculares para todos os serviços de ECPI.*[12]

Lawrence Schweinhart, da *High/Scope Education Research Foundation*, foi um dos pesquisadores líderes do Perry Preschool Program Study desde a década de 1970. A meta desse programa era promover o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças pequenas que viviam em circunstâncias desfavoráveis. O estudo foi um experimento randomizado com grupo controle envolvendo 123 crianças, que acompanhou os participantes até os 40 anos de idade. Schweinhart e colegas encontraram resultados excelentes e retorno do investimento – US$17,05 por dólar investido. O programa de orientação cognitiva desenvolvido para o *Perry Preschool Program Study* ampliou-se em uma grande organização de recursos curriculares, que dá apoio ao desenvolvimento de currículos nos Estados Unidos e em outros países, inclusive o Canadá.

Schweinhart[13] aponta o papel do currículo e de sua implementação como um elemento crítico do tipo de resultado encontrado no Perry Preschool Program Study e em dois outros programas-modelo de educação infantil: o *Carolina Abecederian Study* e o *Chicago Longitudinal Study of Child-Parent Centres*.[15] Os três programas foram cuidadosamente monitorados como parte da pesquisa em andamento. Empregaram equipes qualificadas em desenvolvimento infantil, tiveram componentes extensos de envolvimento parental, e orientaram a implementação de abordagens curriculares bem-elaboradas, porém diferentes.[16]

Sharon Kagan é uma profissional de destaque na mensuração do desempenho e das realizações de crianças. Defende vigorosamente a necessidade de associar padrões de aprendizagem precoce, currículo e avaliações para preparar melhor as crianças para a transição para a escola.[17] Kagan define padrões de aprendizagem precoce como aquilo que as crianças devem saber e ser

capazes de fazer nas cinco áreas de desenvolvimento – desenvolvimento físico e motor; desenvolvimento social e emocional; abordagens orientadas para a aprendizagem; linguagem e letramento; cognição e conhecimentos gerais – utilizados pelo *National Educational Goals Panel* (Comissão Nacional de Metas Educacionais).

Kagen e Kauerz apontam, com razão, a confusão entre currículo e pedagogia, mas não fornecem definições ou distinções claras entre os dois conceitos. Recomendam, em vez disso, indicadores de eficácia que "combinam currículo e pedagogia"[18] desde que o currículo esteja sintonizado com padrões de aprendizagem e avaliações adequadas.

Pesquisas e conclusões

Nas comparações internacionais entre currículos, destacam-se duas abordagens predominantes: pedagogia social e preparação para o ensino fundamental.[11,19,20] As práticas de pedagogia social, comuns em países escandinavos, na Nova Zelândia e na Itália, incluem um amplo referencial de desenvolvimento e o desenvolvimento de currículos locais. As decisões sobre currículo são motivadas pelos interesses das crianças no contexto de suas famílias e de suas comunidades próximas. O foco são as metas de desenvolvimento, interatividade com educadores e pares, e alta qualidade de vida na primeira infância. Ao invés de prescrever resultados, o currículo tem orientações amplas para as crianças. As metas podem tornar-se menos claras e há menos responsabilização pela consecução dessas metas, e pouca ênfase na avaliação sobre o domínio de habilidades pelas crianças. São estabelecidas metas gerais para cada criança em acordo com os pais, e há avaliações informais baseadas em observação e documentação contínuas, a menos que seja aconselhável uma análise mais detalhada. A aquisição de habilidades de desenvolvimento é percebida como um subproduto, e não como motivador do currículo.

As práticas de preparação para o ensino fundamental são comuns na França, no Reino Unido, na Austrália e nos Estados Unidos. Caracterizam-se por desenvolvimento centralizado do currículo, frequentemente com metas e resultados detalhados, que determinam ou influenciam as decisões sobre o currículo a respeito do conteúdo que as crianças aprendem, como aprendem. As metas e resultados são frequentemente formulados como padrões ou expectativas de aprendizagem, e estão relacionados com tarefas e habilidades de prontidão para a escola, que por sua vez se relacionam com alfabetização e operações com números, em preparação para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental.[21] Os educadores tendem a interagir com as crianças a propósito de atividades relacionadas às expectativas de aprendizagem identificadas, e baseiam-

se principalmente em estratégias de instrução direta. As expectativas específicas de aprendizagem podem ser estabelecidas em nível nacional ou regional. Em geral, é exigida a avaliação das realizações das crianças em relação às expectativas de aprendizagem. Descrito às vezes como uma “escolarização dos primeiros anos de vida”, esta abordagem contrasta com aquelas de outras instâncias administrativas, que vêm desenvolvendo o currículo com base em ideias e valores sobre a infância e nos objetivos dos programas de educação infantil.[21,22]

Na prática, a maioria das instâncias administrativas utiliza abordagens que combinam elementos de ambas, mas tendem ora para uma abordagem de pedagogia social, ora para a de preparação para o ensino fundamental. No Canadá, há um equilíbrio entre as duas abordagens nos programas de aprendizagem inicial e de cuidados infantis, bem como entre muitos programas que não têm uma abordagem clara.[21,23,24] Como apontam Kagan e Kauerz, e Schweinhart, uma base substancial e crescente de pesquisas aponta para a importância de propósitos, de metas e de abordagens claras para a determinação sobre o quê (currículo) e o como (pedagogia, ou estratégias educacionais) na aprendizagem inicial e nos programas de cuidados infantis para crianças em idade pré-escolar.[25] No entanto, há menos consenso em relação a qual deveria ser a abordagem.

Implicações para serviços, desenvolvimento e políticas

Kagan e Kauzer, e Schweinhart apontam a importância, nos programas de educação infantil, de uma direção e de uma abordagem curricular que preparem as crianças para o sucesso nos anos escolares. Recomendam uma abordagem holística de desenvolvimento, profissionais habilitados para trabalhar com a primeira infância, programas claros e específicos, e padrões de aprendizagem inicial. Suas abordagens são consistentes com as abordagens de preparação para o ensino fundamental que são prevalentes nos Estados Unidos.

Uma revisão canadense da pedagogia do brincar sugere outra abordagem, que se assemelha à de práticas de pedagogia social.[26] As crianças são vistas como agentes independentes, que podem ter um papel ativo na modelagem de seu ambiente de aprendizagem. O foco é o enriquecimento e a ampliação de novas oportunidades de aprendizagem, com base no conhecimento do profissional sobre desenvolvimento infantil, na observação e na documentação das atividades da criança, e no contexto familiar e comunitário da criança.

O elemento crítico que está presente em todas as discussões sobre programas eficazes de educação infantil é uma força de trabalho habilitada para trabalhar com a primeira infância. Para esse público, educadores que sejam profissionais ponderados e responsivos são essenciais para a criação de programas de educação infantil como ambientes de aprendizagem no início da vida.

Referências

1. Friendly M, Beach J. *Early childhood education and care in Canada* 2004. 6th ed. Toronto, ON: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto; 2005.
2. Clarke-Stewart A., Allhusen VD. *What we know about childcare*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 2005.
3. NICHD Early Child Care Research Network. *Child care and child development: results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York, NY: Guildford Press; 2005.
4. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and Does it need to be improved?* Madison, WI: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin; 2000.
5. Mustard F. Early child development and experience-based brain development: The scientific underpinnings of the importance of early child development in a globalized world. Paper presented at: The World Bank International Symposium on Early Child Development; September 27-29, 2005; Washington: DC.
6. Willms JD, eds. *Vulnerable children.* Edmonton, Alberta: University of Alberta Press; 2002.
7. Best Start Panel on an Early Learning Program. *Early learning framework*. Toronto, Ontario: Ministry of Children and Youth Services. In press.
8. University of New Brunswick. Early Childhood Centre. Early Childhood Research and Development Team. Early learning and child care: English curriculum framework for New Brunswick. Fredericton, New Brunswick: Family and Community Services; 2006.
9. Doherty G, Friendly M, Beach J. *OECD thematic review of early childhood education and care.* OECD, 2003.
10. OECD. *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris, France: OECD; 2001.
11. OECD. *Starting strong II: Early childhood education and care.* Paris, France: OECD; 2006.
12. OECD. *Starting strong II: Early childhood education and care.* Paris, France: OECD; 2006:16.
13. Schweinhar LJ. Preschool programs. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2006: 1.7. Recuperado em junho 28, 2006 de http://www.child-encyclopedia.com/documents/SchweinhartANGxp.pdf.
14. Masse L, Barnett WS. *A benefit cost analysis of the Abecedarian program.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2002.
15. Reynolds, AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 cost-benefit analysis of the title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2002; 24 (4); 267–303.
16. Galinsky E. *The economic benefits of high quality early childhood programs: What makes the difference?* Washington, DC: Committee for Economic Development; 2006.
17. Kagan SL. *Alignment in early childhood education: What does it mean? How do we do it?* Paper presented at: Early Childhood Summit; July 17, 2006; Richmond, VI.
18. Kagan S,. Kauerz K. Preschool programs: Effective curricula. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development;

2006: 1-5. Recuperado em junho 28, 2006 de http://www.child-encyclopedia.com/documents/Kagan-KauerzANGxp.pdf.

19. OECD. *Starting strong: Curricula and pedagogies in early childhood education and care – Five curriculum outlines.* Paris, France: OECD; 2004.

20. Dickinson, P. *Curriculum framework literature survey.* Toronto, Ontario: Ministry of Children and Youth Services. In press.

21. Doherty G, Friendly M, Beach J. *Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review.* Toronto, Ontario: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto; 2005.

22. Cohen B, Moss P, Petrie P, Wallace J. *A new deal for children? Reforming education and care in England, Scotland and Sweden.* Bristol, UK: The Policy Press; 2004.

23. OECD. *Early childhood education and care policy: Canada: Country note.* Paris, France: OECD; 2004.

24. Cleveland G, Corter C, Pelletier J, Colley S, Bertrand J, Jamieson J. *A review of the state of the field of early childhood learning and development in child care, kindergarten* and family support programs. Ottawa, Ontario: Canadian Council on Learning; 2006.

25. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, National Research Council, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academies Press; 2001.

26. Hewes J. *Let the children play: Nature's answer to early learning.* Ottawa, Ontario: Canadian Council on Learning, Early Childhood Learning Knowledge Centre; 2006.