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

©2007-2026 ABILIO | PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

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.