

## TEMA EM DESTAQUE

# QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE UM ESTUDO BRASILEIRO E RECOMENDAÇÕES

SHARON LYNN KAGAN

TRADUÇÃO Tina Amado

### RESUMO

*A autora comenta evidências obtidas por pesquisa de avaliação da educação infantil no Brasil, relacionando-as ao debate sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças pequenas em âmbito internacional. Refere-se a dados de inúmeros estudos realizados no exterior, os quais indicam que a boa qualidade dos programas de educação infantil impacta o desenvolvimento das crianças a longo prazo. Sugere que, para alcançar maiores níveis de qualidade, é necessário pensar a educação como um sistema constituído de duas partes principais: os programas de educação infantil e a infraestrutura para mantê-los.*

EDUCAÇÃO INFANTIL • QUALIDADE DO ENSINO • SISTEMA DE  
EDUCAÇÃO • AVALIAÇÃO QUALITATIVA

# QUALITY MATTERS IN BRAZIL: REVIEWING A STUDY- RECOMMENDING A SYSTEM

SHARON LYNN KAGAN

TRANSLATED BY Tina Amado

## **ABSTRACT**

*The article presents the author's comments about a Brazilian early childhood education assessment research in relation to the international debate on quality early childhood provision. For that, the author brings to the discussion evidence from other international studies on the field which reinforce that high quality early childhood programs impact child development in a long run. It is also suggested that, in order to reach high levels of quality, it is necessary to conceive education for that age group as a two-folded system: early childhood education programs as well as the infrastructure needed to sustain the programs.*

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • TEACHING QUALITY • EDUCATIONAL SYSTEMS • QUALITATIVE EVALUATION

**A** PESAR DO INTERESSE generalizado em expandir a educação infantil em todo o mundo, pouca atenção tem sido dada à qualidade dos serviços oferecidos. Entretanto, no esforço de fazer avançar o desenvolvimento e a educação das crianças pequenas, o subinvestimento em serviços de qualidade pode ser ao mesmo tempo uma grave injustiça às crianças e famílias atendidas e uma séria violação a princípios éticos. Este artigo parte da premissa de que o investimento na educação infantil é um bem público essencial e um direito essencial das crianças e suas famílias. Também se apoia na premissa de que, sem atenção suficiente às variáveis conhecidas que predizem qualidade, tais investimentos não renderão os resultados pretendidos, comprometendo assim tanto os efeitos do próprio investimento quanto o potencial educacional e de desenvolvimento das crianças.

Fato marcante na história das políticas públicas de uma nação, um estudo abrangente como este: *A educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, ao qual nos referiremos<sup>1</sup>, traz novos dados e sugere novas políticas, apontando justamente para essas questões. O governo brasileiro, reconhecendo a importância dos primeiros anos, introduziu grandes mudanças nos serviços para as crianças pequenas, expandindo a oferta de vagas na educação infantil e tornando obrigatória a educação a partir dos 4 anos – duas importantes conquistas. Além disso, ao reconhecer e compreender a natureza e o impacto de tais reformas, por meio do Ministério da Educação, juntou forças com a Fundação Carlos Chagas e o Banco Interamericano de Desenvolvimento para realizar um amplo estudo sobre a educação infantil no país. Descrito no resumo analítico, o estudo usa uma amostra nacional e se apoia em sólida metodologia qualitativa e quantitativa,

1

O relatório final do estudo (Campos, coord., 2010a) só foi publicado meses após a elaboração deste artigo. Os comentários da autora foram feitos com base em resumo analítico da pesquisa (Campos, coord.,

para examinar a qualidade da educação infantil e estabelecer relação entre os achados relativos à qualidade e o desempenho das crianças no segundo ano do ensino fundamental.

Não apenas a realização do estudo é digna de nota, mas também seus resultados são reveladores da necessidade e da oportunidade de focalizar a qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas. Sem querer aqui sumariar os achados desse rico estudo, sua conclusão significativa é que a qualidade dos serviços prestados nos estabelecimentos de educação infantil pesquisados é motivo de grave preocupação. Extremamente baixa para as crianças em idade pré-escolar, a qualidade para as crianças em idade de creche é precária. Avaliada por meio de um instrumento internacionalmente reconhecido, a *Early childhood environment rating scale, Revised*<sup>2</sup> – *Ecercers-R* –, a qualidade dos serviços em 72% das instituições pré-escolares foi considerada menos que adequada (ou seja, inadequada ou básica); as crianças atendidas nas unidades com essa qualidade recebem apoio mínimo, com poucas chances de que o serviço influencie significativamente seu desenvolvimento e sua educação. Apenas 3,6% das unidades lograram escores que podem ser considerados bons ou potenciais promotores do desenvolvimento infantil. Mais grave ainda, porém, é a situação dos estabelecimentos para as crianças menores de 3 anos: “os resultados da *Infant/toddler environmental rating scale – Revised* – *Iters-R* – revelam uma triste realidade para os muito pequenos [...] metade das instituições avaliadas [...] são em geral inadequadas” (CAMPOS, COORD., 2010). Nessa escala, “inadequado” significa que não é aconselhável alocar crianças a essas creches, pois isso pode prejudicá-las em termos vitais, de saúde e requisitos de segurança. Em resumo, há um sério problema de qualidade nos estabelecimentos brasileiros de educação infantil.

2

Ver a respeito o artigo de Taggart et al., “O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra”, nesta edição. (N. da E.)

## POR QUE A QUALIDADE IMPORTA?

Essa ausência de qualidade seria problemática em virtualmente qualquer circunstância. Mas a prolongada oferta de serviços de baixa qualidade é ainda mais grave quando se considera a quantidade de dados que inequivocamente vinculam a qualidade das primeiras experiências da criança a seu desenvolvimento a longo prazo. Nos últimos 15 anos, dados emanaram de todos os cantos do mundo atestando que, independentemente de cultura e contexto, está firmemente estabelecida a relação entre a qualidade dos programas de educação dos primeiros anos e o desempenho das crianças a curto e longo prazos.

## O CASO DO BRASIL

Começando com os dados do estudo brasileiro, constata-se primeiro que a frequência à pré-escola é um preditor dos resultados na escola primária: “Pode-se concluir que aproximadamente 9% das diferenças

de resultado dos alunos deve-se ao efeito da pré-escola e 91%, a diferença entre os alunos”. Então, a frequência à pré-escola faz diferença. Mais importante, porém, é que a qualidade da pré-escola faz diferença ainda maior. Segundo o estudo, quase toda a variação pode ser explicada pela qualidade da pré-escola, ou seja:

**...levando em conta apenas a variabilidade da pré-escola, a qualidade explica as diferenças entre os alunos nos resultados da Provinha Brasil. Assim, pode-se concluir que a qualidade da pré-escola é responsável por 2% das diferenças entre os resultados dos alunos. (CAMPOS, coord., 2010)**

O estudo chega a quantificar com precisão essa diferença, considerando os resultados de um exame nacional: para os alunos que tinham frequentado pré-escolas de alta qualidade, isto é, que tinham obtido escores iguais ou maiores que 6 (adequado ou mais), o resultado estimado na Provinha Brasil foi em torno de 19,3, o que corresponde ao nível 4 de habilidade de leitura e escrita, segundo os descritores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep. No entanto, para os alunos que tinham frequentado pré-escolas de baixa qualidade, ou seja, que tinham obtido escores abaixo de 6 (adequado ou menos), os resultados na Provinha Brasil foram em torno de 17,4, o que corresponde ao nível 3 de habilidade de leitura e escrita.

## DADOS INTERNACIONAIS

Se, por um lado, não é apropriado tomar importantes decisões políticas com base em apenas um estudo – pois cada estudo, inclusive esse brasileiro, enfrenta desafios metodológicos –, por outro lado também é inapropriado ignorar cascatas de dados que chegam a conclusões semelhantes, ou seja, que a qualidade dos estabelecimentos de educação infantil é diretamente preditiva dos resultados das crianças. Não cabe aqui revisar tais estudos: a relação entre qualidade e resultados já foi bem documentada (HELBURN, 1995; VANDELL, WOLFE, 2000). No entanto, é importante destacar vários pontos centrais sobre a qualidade e sua relação com os resultados futuros das crianças.

Primeiro, para muitos, julgar a qualidade dos serviços de pré-escola é desafiador porque, como veementemente indica Myers, há visões distintas de qualidade. A perspectiva “moderna” tende a assumir que a qualidade é “inerente, objetiva e absoluta” (2006, p. 9). Nessa visão, especialistas determinam padrões segundo uma métrica prescrita e depois avaliam a qualidade seguindo os critérios predeterminados. Em geral, na educação infantil, esses critérios baseiam-se em pesquisas, dados e na experiência de especialistas. Outra perspectiva emergente, nomeada “pós-moderna”, assume outro ponto de vista. Sugere que as verdades são múltiplas e mutáveis num

mundo crescentemente diverso, incerto e mutante (Moss, PENCE, 1994). Portanto, em tal mundo não é aconselhável nem apropriado estabelecer definições de qualidade finitas, universais e estáticas. Myers (2006) indica que é possível ir além dessa dicotomia, considerando cuidadosamente o contexto em que a definição de qualidade será aplicada. Além disso, tais definições de qualidade devem emanar de discussões em que se atribua hegemonia a diversos valores e que considerem dados de pesquisa quantitativa e qualitativa.

Segundo, e igualmente importante, tratando dessa dicotomia, os resultados das crianças por si só são uma medida insuficiente de qualidade. Por razões bem documentadas na literatura, nossa capacidade de avaliar crianças pequenas com precisão não é suficientemente sólida para nos permitir captar plenamente os domínios que caracterizam o desenvolvimento e a aprendizagem nos primeiros anos, nem determinar, com confiança total, a contribuição para os resultados apenas da qualidade da educação infantil (HORM-WINGERD, WINTER, PLOFCHAN, 1999; NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN, 1987; SHEPARD, KAGAN, WURTZ, 1998). Em vez disso, a qualidade da educação infantil deve ser compreendida numa perspectiva muito mais nuançada, que inclua os resultados alcançados pelas crianças, mas que os pondere como um elemento de um conjunto de fatores, incluindo importantes recursos programáticos. Myers (2006) sugere, por exemplo, que tais indicadores devam incluir a disponibilidade de recursos materiais e humanos, a efetividade da gestão educacional, organizacional e administrativa, o processo educacional, as relações com famílias e a comunidade, bem como questões de saúde, higiene e segurança. Myers prossegue ressaltando que devemos cuidar para não fazer do ótimo o inimigo do bom, sugerindo que mesmo programas de qualidade modesta podem ter algum impacto benéfico.

Em terceiro lugar, independente da definição, em geral a qualidade dos serviços para a primeira infância é mundialmente variável e muitas vezes ruim. Em todo o mundo, tanto em regiões desenvolvidas, quanto em regiões em desenvolvimento, os níveis de qualidade não são o que deveriam ser para prover nem mesmo serviços modestos ou para propiciar resultados efetivos. Ao apresentar dados para os Estados Unidos, por exemplo, Fuller et al. (2004) observam que, de maneira geral, a qualidade do cuidado infantil permanece baixa. Em termos globais, programas de educação infantil, frequentemente ministrados em base informal, mostram maiores variações em termos de qualidade do que a educação primária. A força de trabalho majoritariamente feminina, por exemplo, recebe em geral uma formação inferior e menos consistente do que os professores primários (GERTSCH, 2009). Programas de educação infantil também frequentemente carecem dos recursos necessários para equipar as salas de aula com materiais de aprendizagem básicos, particularmente nas regiões que atendem às crianças mais pobres (WOODHEAD ET AL., 2009).

Em quarto lugar, e apesar dos esforços dos que defendem a educação infantil para angariar fundos mesmo para programas modestos, sabemos que a qualidade dos serviços é importante para o desenvolvimento das crianças. As várias avaliações realizadas sobre programas de educação infantil fornecem bastante evidência dos efeitos positivos da alta qualidade dos programas de educação infantil, a curto prazo e às vezes a longo prazo, em termos de habilidades cognitivas, aptidão para a escola e comportamento social (BARNETT, BELFIELD, 2006; BRADLEY, VANDELL, 2007). A maioria das avaliações dos efeitos do cuidado infantil em ambientes coletivos indica que a educação infantil melhora as habilidades cognitivas e de linguagem das crianças a curto prazo, em relação a grupos controle, em pelo menos 0,10 a 0,15 desvio padrão (BARNETT, BELFIELD, 2006).

E quinto, os dados são claros a respeito dos fatores que contribuem para a alta qualidade dos programas que, por sua vez, pode gerar resultados positivos nas crianças. Por exemplo, variáveis reguláveis como tamanho dos grupos, razão adulto-criança e formação dos educadores são de grande importância. Mas essas não são sempre as mais críticas. Variáveis de processo, que incluem o modo como o professor ensina e a natureza das interações entre adultos e crianças, também influenciam dramaticamente a qualidade. Por exemplo, quando as interações por parte dos adultos são ao mesmo tempo acolhedoras, empáticas e estimulantes, as crianças vão longe (SHONKOFF, PHILLIPS, 2000). E ainda, sabe-se que, quando a qualidade do processo é melhor, as crianças parecem mais felizes, mostram mais apego e se sentem mais seguras com os cuidadores, tendo melhor desempenho em testes padronizados cognitivos e de linguagem; “em contraste, a baixa qualidade do processo parece predizer maiores problemas de comportamento” (VANDELL, WOLFE, 2000). Também foi demonstrado que a qualidade do processo educacional tem um efeito moderado no desenvolvimento cognitivo e socioemocional no segundo ano primário (BRADLEY, VANDELL, 2007; PEISNER-FEINBERG ET AL., 2001).

Trabalhos recentes também apontam currículo e avaliação como importantes para os resultados das crianças. No relatório seminal *Eager to learn [Ávidas por aprender]*, o Conselho Nacional de Pesquisa Norte-Americano [United States' National Research Council] concluiu:

**Embora nenhum currículo ou perspectiva pedagógica possa ser considerada a melhor, crianças que frequentam centros bem-planejados, de alta qualidade, em que os objetivos do currículo sejam especificados e integrados em todos os domínios, tendem a aprender mais e são mais bem preparadas para dominar as complexas demandas da escola formal.** (BOWMAN, DONOVAN, BURNS 2001, P.8)

Também têm surgido estudos que pleiteiam a necessidade de avaliação contínua dos avanços da criança e do uso desses dados para adequar

individualmente a instrução à criança.

Dentre todos os preditores de qualidade, porém, um se destaca pela forte confiabilidade: “os processos relacionais entre professores e crianças” (JUSTICE ET AL., 2008; HOWES ET AL., 2008). Segundo o relatório global de monitoramento do *Educação para todos* (UNESCO, 2008, p.39), “a interação entre a criança e o cuidador ou professor é o determinante-chave da qualidade dos programas de educação infantil”. Sabe-se que os professores que são menos rígidos, mais encorajadores e mais bem treinados conferem melhor qualidade aos programas. Assim, ter adultos bem formados, com bom nível de conhecimento, que recebam apoio em seu papel educacional, é crucial. Os professores devem ser profundamente versados em desenvolvimento infantil (SHONKOFF, PHILLIPS, 2000); ser capazes de implementar programas apropriados ao desenvolvimento infantil (BREDEKAMP, COPPLE, 2008); e usufruir de oportunidades de desenvolvimento profissional, que devem ser “intensivas, contínuas, individualizadas – o que às vezes é conseguido embutindo-se a formação em serviço,[...] inclusiva [...] e focalizada, que cubra conteúdos específicos mais do que séries de tópicos” (WEBER, TRAUTEN, 2008, p. 3). Por mais importante que sejam essas variáveis, há que notar que ainda há certa ambiguidade quanto à perspectiva correta e à quantidade precisa de formação necessária para que os professores desempenhem bem seu papel (BUYSSE, WINTON, ROUS, 2009; GOFFIN, WASHINGTON, 2007).

## O DESAFIO DA QUALIDADE

Voltando aos resultados do estudo brasileiro, ao apontar importantes falhas na provisão de pré-escolas, temos de lidar com várias áreas especialmente importantes. Primeiro, considerando os resultados obtidos pelos instrumentos usados (Ecers-R e IterS-R), parece que é necessário prover mais instalações e materiais. Materiais básicos para a educação infantil como blocos, caixas de areia e de água, fraldários, equipamento para atividade motora ampla, assim como materiais para estudo da natureza e ciências, devem ter uma alta prioridade. Além disso, parece faltar espaço adequado para atender às necessidades das crianças, pais e professores. É importante atentar para as necessidades básicas de infraestrutura dos estabelecimentos de educação infantil.

Entretanto, talvez mais importante seja atender às necessidades de formação da equipe. Os escores relativos às interações dos professores, embora tenham sido mais altos do que os dos itens de espaço e materiais, permaneceram em geral na faixa medíocre. Como a qualidade da equipe de professores é condição *sine qua non* da qualidade do estabelecimento de educação infantil, deve-se providenciar acima de tudo a formação de equipes de trabalho de alta qualidade, como um pré-requisito para a alta qualidade da educação infantil e para melhores resultados das crianças.



## **CRIANDO UM SISTEMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE**

Várias abordagens têm historicamente tentado elevar a qualidade da força de trabalho na educação infantil. Um grupo focalizou a elevação dos requisitos para entrada na profissão; mas, devido muitas vezes à ausência de outros incentivos que deveriam acompanhar tal decisão (como salários adequados, compensações etc.), a estratégia tem um efeito bumerangue e produz resultados negativos, como alta rotatividade e maior número de professores que abandonam a profissão. Outras estratégias voltam-se para a formação em serviço dos professores; esse esforço funciona bem se as oportunidades de formação forem sistemáticas, coordenadas, substantivas, bem ministradas. Muitas vezes, porém, os esforços de melhorar o desenvolvimento profissional não alcançam seus objetivos (FITZGERALD, 2010), deixando os professores se sentirem isolados e enfraquecidos. Em outras estratégias, os pais são trazidos para a sala de aula para ajudar os professores; às vezes sua presença chega a ser de fato um monitor da qualidade. Mas essa abordagem tem suas limitações: é frequente que os pais não estejam bem preparados para assumir o papel a eles designado e acabem por sobrecarregar os professores de novas responsabilidades. Finalmente, alguns pleiteiam que o foco na provisão de materiais e de um espaço seguro para as crianças é suficiente para dar conta da qualidade.

Enquanto cada um desses esforços tem suas vantagens e, em alguns casos, também desvantagens, este artigo sugere que focalizar qualquer um separadamente não gera o tipo de programa de alta qualidade que é necessário para garantir mesmo modestas experiências para as crianças pequenas, muito menos sólidos resultados. Pelo contrário, a melhor maneira de criar qualidade para as crianças pequenas é pensar globalmente e concentrar-se em desenvolver um sistema de educação infantil que contemple todos os elementos mencionados.

Desenvolver um sistema implica criar um conjunto de entidades vinculadas que, operando juntas, irão melhorar notavelmente a qualidade de um grupo de instituições, um grupo de indivíduos, ou mesmo um só programa. Pensar em sistema não é novidade, mas tem sido aplicado à educação infantil com muito sucesso. Em um sistema de educação infantil, diversos elementos operam em conjunto para produzir programas de alta qualidade. Se faltar um único desses elementos, o sistema não funciona; porém, operando juntos, são potentes alavancas do desenvolvimento social.

Na educação infantil, pode-se pensar o sistema como constituído de duas partes principais; a primeira inclui os programas que oferecem diretamente os serviços para as crianças e suas famílias (KAGAN, COHEN, 1997). Em sua maioria, as políticas públicas focalizam quase exclusivamente programas de oferta desses serviços. Mas pensar em sistema implica pensar que, além dos programas, deve ser construída uma infraestrutura de apoio aos programas. A infraestrutura é elemento essencial que promove e ga-

rante a qualidade. Os elementos da infraestrutura incluem:

1. regulamentação: um conjunto oficial de normas de segurança básica e padrões higiênico-sanitários rigorosamente aplicados e fiscalizados;
2. mecanismos de financiamento: uma abordagem durável do financiamento da educação infantil que garanta verbas suficientes para recrutamento, formação e manutenção adequada da força de trabalho;
3. entidades gestoras: administradoras: estruturas governamentais que assegurem a equidade na oferta de serviços e sirvam para eliminar redundâncias e tornar mais ágil a oferta de serviços;
4. capacidade de desenvolvimento e certificação profissional: recursos capazes de assegurar significativa formação contínua das equipes que trabalham com as crianças pequenas;
5. parâmetros e mecanismos de avaliação contínua da formação: especificação de o que as crianças pequenas devem saber e podem fazer, junto com capacitação dos professores para coletar essa informação e usá-la para melhorar o ensino das crianças pequenas;
6. envolvimento de pais e da comunidade: mecanismos e disposições para abarcar a cultura dos pais e da comunidade, lembrando que os pais são os primeiros professores das crianças; e
7. vinculação com escolas e serviços básicos de saúde: estabelecimento de vínculos com equipamentos na comunidade que atendam às necessidades das crianças em termos de saúde, nutrição e proteção social enquanto estão na educação infantil; vinculação com as escolas para garantir a continuidade de seu desenvolvimento, ao fazerem a transição da educação infantil para o ensino formal.

Tomados em conjunto, esses sete elementos constituem a infraestrutura. Todos são necessários e operam em sinergia para promover a qualidade na educação infantil. Junto com os programas, esses sete elementos formam um sistema. Outra maneira de fixar isso é considerando duas fórmulas: primeiro, os programas (1 elemento) mais a infraestrutura (7 elementos) são igual a um sistema de qualidade: programas + infraestrutura = sistema de qualidade. A segunda fórmula sugere que  $8-1=0$ , ou seja, se retirarmos qualquer um dos sete elementos da infraestrutura ou os programas, teremos má qualidade dos serviços de educação infantil.

Não é uma tarefa fácil focalizar todos os oito elementos do sistema simultaneamente. Em alguns países, não será possível focalizar todos desde o princípio. Apesar disso, quando a educação infantil ferve em tantos países em todo o mundo, é crítico ter a visão do que pode ser um efetivo desenvolvimento infantil. Na verdade, considerando a experiência geral de nações em todo o globo, o foco apenas nos programas não gera serviços de qualidade. É preciso pensar mais ampla e ousadamente; é preciso adotar a visão consolidada de um sistema de qualidade em que a qualidade seja tão importante e prevalente quanto o acesso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNETT, W. S.; BELFIELD, C. R. Early childhood development and social mobility. , v.16, n.2, p.73-98, 2006.
- BOWMAN, B. T.; DONOVAN, M. S.; BURNS, M. S. (Ed.) *Eager to learn: educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press, 2001.
- BRADLEY, R. H.; VANDELL, D. L. Child care and the well-being of children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, v.161, n.7, p.669-676, 2007.
- BREDEKAMP, S.; COPPLE, C. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. 3. ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2008.
- BUYSSE, V.; WINTON, P.; ROUS, B. Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.28, n.4, p.235-243, 2 009.
- CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E; ESPÓSITO, Y. L. et al. *An overview of the study: early childhood educations in Brazil. A qualitative and quantitative study*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010a. (Relatório Final)
- FITZGERALD, M. M. *Head start changing policy context: how teacher input improves professional development*. 2010. (Dissertation) – Teachers College, Columbia University, New York.
- FULLER, B., et al. Child care quality: centers and home settings that serve poor families. *Early Childhood Research Quarterly*, v.19, n.4, p.505-527, 2004.
- GERTSCH, L. *Getting the basics right: contribution of early childhood development to quality, equity and efficiency in education*. Eschborn [RFA]: GTZ, 2009. Disponível em: <<http://www.ecdgroup.com/pdfs/gtz-Getting-the-basics-right.pdf>>. Acesso em: maio 2010.
- GOFFIN, S.G.; WASHINGTON, V. *Ready or not: leadership choices in early care and education*. New York: Teachers College, 2007.
- HELBURN, S.W. (Ed.). *Cost quality and child outcomes in child care centers*. 2 ed. Denver: Economics Department, University of Colorado, 1995. (Executive summary)
- HORM-WINGERD, D.; WINTER, P.; PLOFCHAN, P. *Primary level assessment for Iasa (Tit I)*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 1999.
- HOWES, C. et al. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, v.23, n.1, p.27-50, 2008.
- JUSTICE, L. M. et al. Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, v.23, n.1, p.51-68, 2008.
- KAGAN, S. L.; COHEN, N. E. *Not by chance: creating an early care and education system for America's children*. New Haven: Yale University Bush Center in Child Development and Social Policy, 1997. (abridged version: ERIC DRS No. ED417027)
- MOSS, P.; PENCE, A. *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality*. New York: Teachers College, 1994.
- MYERS, R. *Quality in programs of early childhood care and education*. Paris: Unesco, 2006. . (Background paper prepared for the 2007 Education for All Global Monitoring Report). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2007-early-childhood>>. Acesso em: maio 2010.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. *Standardized testing of young children 3 through 8 years of age*. Washington, DC, 1987.

PEISNER-FEINBERG, E. S., et al. The Relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, v.72, n.5, p.1534-1553, 2001.

SHEPARD, L. A.; KAGAN, S. L.; WURTZ, E. O. *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Education Goals Panel, 1998.

SHONKOFF, J.; PHILLIPS, D. (Ed.) *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy, 2000.

UNESCO. *Education for all 2008: education for all global monitoring report*. Paris, 2008.

VANDELL, D.; WOLFE, B. *Child care quality: does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, 2000.

WEBER, R.; TRAUTEN, M. *A review of the literature in the child care and early education profession: effective investments*. Corvallis [OR, USA]: Oregon Child Care Research Partnership, 2008.

WOODHEAD, M. et al. *Equity and quality? Challenges for early childhood and primary education in Ethiopia, India and Peru*. The Hague [HOL]: Bernard van Leer Foundation, 2009. (Working paper n. 55. Studies in Early Childhood Transitions)

## SHARON LYNN KAGAN

Professora do Department of Education, Teachers College,  
Columbia University, e do Child Study Center, Yale University, EUA  
[sharon.kagan@columbia.edu](mailto:sharon.kagan@columbia.edu)