



Crianças são nosso futuro. O investimento em toda criança na primeira infância é um investimento em desenvolvimento econômico e humano para todos. Crianças nascidas na pobreza são muito mais propensas a crescerem prejudicadas física e mentalmente. A ciência nos diz que o desenvolvimento da primeira infância é crítico e marca a criança por toda a vida. Crianças pequenas que são bem alimentadas têm melhor desempenho na escola e podem melhorar suas aptidões para competir numa economia globalizada.

Recentemente, o Banco Mundial patrocinou uma conferência para rever o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento do cérebro, a relação entre o desenvolvimento da primeira infância (DPI) e o desenvolvimento humano, padrões de assistência para melhorar os resultados educacionais das crianças, medidas quantitativas e qualitativas de programas eficazes e elementos de qualidade em programas de DPI. Os principais especialistas do mundo, de organizações não-governamentais, governamentais, multilaterais e bilaterais instaram os setores público e privado a melhorar e coordenar as atividades, e a formular políticas para fazer avançar o desenvolvimento de todas as crianças e reduzir as diferenças sociais.

Este livro contém fontes essenciais de informações que incluem descrições e estudos de caso de programas bem-sucedidos de DPI em todo o mundo. Escrito num estilo acessível, ele é de valor inestimável para todos os formuladores de políticas e profissionais preocupados com o desenvolvimento humano e a educação das crianças no mundo.



THE WORLD BANK



FUNDAÇÃO
MÁRIA CECÍLIA
SOUTO VIDIGAL

ISBN 978-85-61897-03-1



9 788561 897031

Do Desenvolvimento da Primeira Infância
ao Desenvolvimento Humano

DO DESENVOLVIMENTO DA Primeira Infância

INVESTINDO NO FUTURO DE NOSSAS CRIANÇAS

AO DESENVOLVIMENTO Humano



MARY EMING YOUNG (ORGANIZADORA)

Do Desenvolvimento da Primeira Infância ao Desenvolvimento Humano

Investindo no Futuro de Nossas Crianças

Mary Eming Young (organizadora)

Tradução
Magda Lopes



São Paulo - SP

2010

Deliberações da Conferência do Banco Mundial
sobre Investimento no Futuro das Nossas Crianças
Washington, DC, 10-11 de abril, 2000

From Early Child Development to Human Development
Investing in Our Children's Future
Do Desenvolvimento da Primeira Infância ao Desenvolvimento Humano
Investindo no Futuro de Nossas Crianças

© 2002 Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial
Copyright © 2010 versão em português

Todos os direitos reservados.
2 3 4 05 04 03 02

Os resultados, interpretações e conclusões aqui expressos são de responsabilidade do (s) autor (es) e não refletem necessariamente a opinião do Conselho Executivo de Administração do Banco Mundial ou dos governos que ele representa.

O Banco Mundial não pode garantir a precisão dos dados incluídos neste trabalho. As fronteiras, cores, denominações e outras informações apresentadas em qualquer mapa neste trabalho não implicam, por parte do Banco Mundial, qualquer julgamento sobre a situação legal de qualquer território ou o endosso ou aceitação de tais fronteiras.

Direitos e Permissões

O material utilizado neste trabalho está protegido por direitos autorais. Nenhuma parte deste trabalho pode ser reproduzida ou transmitida em qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou inclusão em qualquer sistema de armazenagem e recuperação, sem autorização prévia por escrito do Banco Mundial. O Banco Mundial incentiva a divulgação do seu trabalho e geralmente concede a permissão de imediato.

Para obter permissão para fazer fotocópias ou reimprimir, envie uma solicitação com as informações completas para Copyright Clearance Center, Inc., 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923, EUA, telefone 978-750-8400, fax 978-750-4470, www.copyright.com.

Todas as outras consultas sobre direitos e licenças, incluindo direitos subsidiários, devem ser dirigidas ao Gabinete do Publisher, o Banco Mundial, 1818 - H Street NW, Washington, DC 20433, EUA, fax 202-522-2422, e-mail pubrights@worldbank.org.

Edição Brasileira

Responsabilidade: Fundação Maria
Cecília Souto Vidigal
Consultoria Técnica e revisão:
Dr. Saul Cypel
Av. Bg. Faria Lima, 3.015/cj. 81
01452-000 - São Paulo - Brasil
E-mail: fmcsv@fmcsv.org.br
Tel.: 55 11 3079.2888
Fax: 55 1 3079.2746
www.fmcsv.org.br

Editoração: Ex-Libris Comunicação Integrada
Editor: Jayme Brener
Av. Paulista, 509/602
01311-000 - São Paulo - Brasil
Tel.: 55 11 3266.6088
www.libris.com.br

Projeto Gráfico: Shout Publicidade
Editora de Arte: Regina Beer
Av. Paulista, 509/312
01311-000 - São Paulo - Brasil
Tel.: 55 11 3142.9026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Do Desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano : investindo no futuro de nossas crianças / Mary Eming Young, (organizadora) ; tradução Magda Lopes. -- São Paulo : Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010.

Título original: From early child development to human development : investing in our children's future.
Vários autores.

1. Crianças - Desenvolvimento 2. Educação de crianças 3. Serviços de saúde infantil
I. Young, Mary Eming.

10-11284

CDD-305.231

Índices para catálogo sistemático:
1. Crianças : Desenvolvimento : Psicologia social
305.231

Índice

Apresentação	v
Prefácio da edição em português	ix
Agradecimentos.....	xi
Capítulo 1 - Introdução e Visão Geral.....	1
<i>Mary Eming Young</i>	
I. Os Benefícios do Investimento na Primeira Infância	
Capítulo 2 - O Desenvolvimento da Primeira Infância e o Cérebro - a Base para a Saúde, o Aprendizado e o Comportamento Durante a Vida Toda.....	25
<i>J. Fraser Mustard</i>	
Capítulo 3 - Do Desenvolvimento da Criança ao Desenvolvimento Humano	67
<i>Jacques van der Gaag</i>	
II. Dimensionando a Discrepância das Oportunidades Iniciais	
Capítulo 4 - Padrões de Atendimento: Investimentos para Melhorar os Resultados Educacionais das Crianças na América Latina	87
<i>J. Douglas Willms</i>	
Capítulo 5 - Garantindo um Início Justo para Todas as Crianças: a Situação do Brasil	133
<i>Mary Eming Young</i>	
III. Avaliando a Eficácia dos Programas para a Primeira Infância	
Capítulo 6 - Investindo na Assistência e na Educação Eficazes das Crianças: Lições da Pesquisa	157
<i>John M. Love, Peter Z. Schochet e Alicia L. Meckstroth</i>	

Capítulo 7 – Mapeando e Documentando a Programação Eficaz	211
<i>Judith L. Evans</i>	
Capítulo 8 – Programas Eficazes para a Primeira Infância: a Experiência Norte-Americana do Programa Head Start	237
<i>Louisa B. Tarullo</i>	
Capítulo 9 – Elementos de Qualidade nos Programas de Visita Domiciliar: Três Modelos Jamaicanos	253
<i>Kerida Scott-McDonald</i>	
IV. A Influência do Setor Privado sobre o Setor Público	
Capítulo 10 – Papel do Setor Privado no Desenvolvimento da Primeira Infância	279
<i>Robert G. Myers</i>	
Capítulo 11 – As Comunidades Podem Fazer a Diferença: Cinco Estudos de Casos	319
<i>Simone Kirpal</i>	
V. Investindo no Futuro: Ação e Política	
Capítulo 12 – Reduzindo as Diferenças para as Crianças Pobres	395
<i>Enrique V. Iglesias and Donna E. Shalala</i>	
Capítulo 13 – O Desafio Político: Compromisso e Cooperação	409
<i>Eduardo A. Doryan, Kul C. Gautam e William H. Foege</i>	
Autores	427
Índice Remissivo	431

Apresentação

Os primeiros anos de vida de uma criança são de fundamental importância, pois eles proporcionam a base para o resto da vida, como adolescente e como adulto. As crianças que são bem cuidadas podem viver bem e criar sociedades melhores para todos. Sim, as crianças são o nosso futuro e investindo nelas em seus primeiros anos estaremos investindo no desenvolvimento humano e econômico de todos.

Em abril de 2000 o Banco Mundial patrocinou uma conferência global que tratou dos benefícios e desafios do investimento no desenvolvimento da primeira infância (DPI). Esta conferência histórica reuniu os principais especialistas, acadêmicos, profissionais e formuladores de políticas do mundo para se concentrarem nos variados aspectos da DPI. Eles representavam organizações não-governamentais, multilaterais e bilaterais. Este volume contém os procedimentos da conferência. Com sua publicação, o Banco Mundial espera encorajar os países a adotar políticas que visem ao desenvolvimento inicial da criança, em especial crianças e famílias que vivem na pobreza, e estimular outros grupos e organizações a investir em programas de DPI.

As razões para se concentrar nas crianças vão além das preocupações tradicionais e humanitárias ainda pertinentes com aqueles menos capazes de cuidar de si. Novas descobertas da neurociência e das ciências comportamentais e sociais enfatizam a importância de dar às crianças uma oportunidade melhor na vida. Educá-las em seus primeiros anos é vital para atacar os piores efeitos da pobreza e pode ser uma maneira eficaz de romper o ciclo implacável e vicioso da pobreza que, muito frequentemente, atravessa gerações. As crianças que vivem na pobreza não podem ir à escola e não aprendem a ler; elas terão dificuldade em encontrar um emprego e terão pouca esperança para o seu futuro e o futuro de seus filhos. A pobreza reduz os recursos espirituais das pessoas, sua paz de espírito, sua dignidade e sua liberdade para viver de maneira plena. E, infelizmente, a pobreza é como um gene ruim – é herdada.

Estudos mostram repetidamente que as crianças que nasceram na pobreza, vivem em condições insalubres, recebem pouco estímulo ou educação mental e têm uma nutrição deficiente em seus primeiros anos de vida têm uma probabilidade muito maior do que as crianças mais ricas de crescer com atraso, tanto física quanto mentalmente. A ciência nos mostra que o desenvolvimento da primeira infância é fundamental e marca uma criança para a vida toda. O desenvolvimento cerebral da criança pequena afeta sua saúde física e mental, sua capacidade para aprender e seu comportamento durante a infância e a vida adulta. A conexão e a estruturação de bilhões de neurônios nos primeiros anos estabelecem a base para o desenvolvimento posterior da competência e das habilidades competitivas. Para as nações, os primeiros anos da vida de uma criança têm um efeito multiplicador. As crianças pequenas que são bem formadas tendem a ter um melhor desempenho na escola e uma probabilidade maior de desenvolver as habilidades de que vão necessitar para competir em uma economia global. Investir na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento humano e econômico.

Durante a última geração, testemunhamos um progresso maior do que em qualquer outra época da História. A expectativa de vida aumentou mais durante os últimos 40 anos do que nos últimos 4.000 anos. No mundo de hoje, a revolução das comunicações oferece a promessa do acesso universal ao conhecimento. Neste mundo, 5,7 bilhões de pessoas participam e competem em uma economia de mercado, comparadas com 2,9 bilhões apenas 20 anos atrás. Entretanto, mais 100 milhões de pessoas estão vivendo na pobreza hoje do que há 10 anos, e muitas destas são crianças.

- A maioria das crianças nascidas na pobreza são malnutridas e negligenciadas e, por isso, não conseguem atingir seu potencial mesmo antes de ingressarem na escola primária;
- 125 milhões de crianças na idade de frequentar o Ensino Fundamental ainda não estão na escola e a maioria delas são meninas;

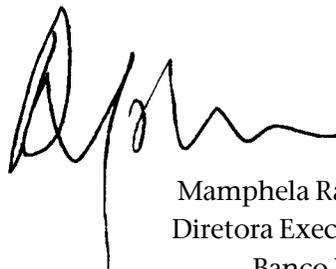
- Outros 150 milhões de crianças iniciam o Ensino Fundamental, mas o abandonam antes de terem completado 4 anos de educação;
- Quase metade das crianças nos países menos desenvolvidos do mundo não tem acesso ao Ensino Fundamental;
- Quase 1 bilhão de pessoas, ou um sexto da população do mundo, são analfabetas. Em sua maioria, mulheres;
- Nos próximos 25 anos, espera-se que a população mundial aumente em 2 bilhões de pessoas e a maior parte deste aumento ocorrerá nos países em desenvolvimento, onde as famílias pobres já estão enfrentando dificuldades.

Estas estatísticas são desencorajadoras, mas também oferecem muitas oportunidades de agir. O desenvolvimento da primeira infância é uma maneira de reverter as tendências. As intervenções e os programas de DPI oferecem fundamentalmente a todas as crianças uma oportunidade justa de competir e obter sucesso na vida. Eles ajudam a garantir que a competição seja justa para todas as crianças, proporcionando as ferramentas e a capacitação de que necessitam para irem em frente. Já aos 6 anos de idade, as crianças que são malnutridas e nunca tiveram ninguém que lesse um livro para elas já enfrentam circunstâncias injustas.

A educação é um grande equalizador se todas as crianças tiverem uma oportunidade igual de tirar proveito dela. Para reduzir a pobreza e conseguir acesso universal ao Ensino Fundamental, as organizações devem se unir no apoio ao desenvolvimento da primeira infância. O Banco Mundial tem um importante papel a desempenhar. Mas o esforço global é muito maior do que apenas o investimento do Banco Mundial. Uma estratégia de cooperação, interação e parceria entre muitas organizações, governos, multinacionais, instituições do setor privado e grupos civis oferece a melhor possibilidade para o lançamento e a manutenção de uma ação ampla voltada ao desenvolvimento da primeira infância. O reconhecimento da importância do desenvolvimento na primeira infância ou o simples aumento dos recursos para o Ensino Fundamental não são suficientes. São necessá-

rios objetivos, políticas e ações específicos para garantir que as crianças possam extrair toda a vantagem das oportunidades oferecidas na escola primária, e se beneficiar plenamente delas.

A mensagem transmitida nesta conferência é a mesma de 4 anos atrás na primeira conferência do Banco Mundial sobre o desenvolvimento da primeira infância: “Nunca é cedo demais para se envolver, mas facilmente pode ser tarde demais.” Esta mensagem é ainda mais urgente hoje devido ao número crescente de crianças pobres e ao acúmulo de evidências mostrando que intervenções positivas no DPI podem fazer a diferença. Em todo o globo, as crianças nos oferecem a promessa de criar um mundo melhor, mas precisamos agir agora para ajudá-las a cumprir essa promessa.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mamphela Ramphela', with a long vertical line extending downwards from the end of the signature.

Mamphela Ramphela
Diretora Executiva do
Banco Mundial

Prefácio da edição em português

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), fundação de caráter familiar, decidiu em 2006 rever suas prioridades programáticas e formas de atuação para melhor contribuir com a qualidade de vida da população brasileira.

As mudanças provocadas pela globalização têm gerado grandes desafios para as sociedades e para as gerações futuras. Desafios que podem ser oportunidades ou ameaças para uma inserção social, econômica, cultural. Em outras palavras, tanto podem levar a uma melhoria das condições de vida da maioria da população, quanto podem levar a uma maior exclusão de parcelas significativas desta mesma população. Segundo economistas e cientistas políticos o que deve fazer a diferença entre essas situações extremas é o acesso à informação e ao conhecimento qualificado.

Para a FMCSV, selecionar de maneira estratégica suas áreas de prioridade programática, estabelecendo focos para seu investimento social, representou um importante desafio diante das inúmeras necessidades da sociedade brasileira. Neste sentido, o próprio processo de seleção e o planejamento das ações a serem executadas, bem como o necessário estabelecimento de instrumentos gerenciais para monitoramento, controle e avaliação representam desafios que, vencidos pela FMCSV, geram conhecimentos de caráter técnico e gerencial que podem e devem ser disponibilizados para a sociedade.

Após uma série de estudos foi definido como um de nossos focos programáticos o Desenvolvimento Infantil da concepção aos três anos de idade. Esta definição foi motivada por um conjunto de razões entre as quais:

- As evidências crescentes das neurociências sobre a importância do desenvolvimento infantil nesta faixa etária, quando se abrem as “janelas de oportunidade” para o desenvolvimento integral do ser humano e que vão se refletir em seu crescimento físico, emocional e social;

- A baixa atenção dada a este grupo populacional pelas atuais políticas públicas, assim como à disponibilização de serviços necessários à educação de pais, familiares, cuidadores e profissionais que são responsáveis pela atenção a essas crianças;
- A ausência de iniciativas de caráter privado, por parte de outras fundações na sociedade brasileira, que tenham dado atenção a esta questão social;
- A existência de informações e conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil que ainda não foram adequadamente disponibilizados para a sociedade brasileira.

Num mundo globalizado que oferece milhões de informações divulgadas através de diversos meios, ter controle, facilidade de acesso e manter um gerenciamento integrado sobre essas informações passou a ser um diferencial para qualquer organização. Assim, para que os compromissos acima propostos sejam atingidos é necessário identificar e coletar dados, informações e conhecimentos já disponíveis, bem como gerá-los quando não existentes.

Em resumo, para a FMCSV a Inteligência Organizacional, com base na gestão do conhecimento, significa ter a capacidade de identificar situações sociais que justifiquem usar o conhecimento para desenvolver visões e estratégias, para conceber e implantar programas e projetos que atendam a esses propósitos, e disseminar conhecimentos adquiridos ou gerados e que beneficiem a sociedade.

Neste sentido - e com o apoio da Human Development Network, do Banco Mundial-, estamos colocando a edição deste livro à disposição daqueles que têm o português como idioma. Esperamos que, como sua edição em inglês, esta publicação contribua de maneira significativa para a disseminação do conhecimento nesta área ainda carente da devida valorização política, técnica e social.

Mary Eming Young
Lead Child Development Specialist
World Bank

Marcos Kisil
Diretor Superintendente
FMCSV

Agradecimentos

Estes procedimentos da conferência do Banco Mundial, “Investindo no Futuro de Nossas Crianças”, só foram possíveis com o apoio e as contribuições de muitas pessoas. Os agradecimentos são em primeiro lugar estendidos à administração sênior do Banco Mundial, começando por James D. Wolfensohn, Presidente, e Eduardo A. Doryan, Vice-Presidente e Diretor da Rede do Desenvolvimento Humano, por seu apoio às questões das crianças e ao programa de desenvolvimento da primeira infância (DPI). Nossos sinceros agradecimentos a Elaine Wolfensohn por seu compromisso pessoal e orientação em cada fase do planejamento da conferência e por seu apoio à iniciativa de DPI do Banco Mundial. Especiais agradecimentos a Ruth Kagia, Diretora do Setor de Educação da Rede do Desenvolvimento Humano, por seu apoio e orientação no planejamento e na organização da conferência.

A conferência reuniu os principais especialistas, acadêmicos e profissionais do mundo, representantes de organizações não-governamentais e da sociedade civil, assim como formuladores de políticas de governos e organizações multilaterais e bilaterais. Eles se concentraram nos benefícios, na eficácia e no apoio ao desenvolvimento da primeira infância - algumas das mesmas questões tratadas na primeira conferência do Banco Mundial sobre o desenvolvimento da primeira infância e no “Primeiro Fórum das Crianças”, ambos realizados no The Carter Presidential Center, em Atlanta, Geórgia, em abril de 1996. As questões podem ser as mesmas, mas são ainda mais urgentes hoje.

A conferência se beneficiou do apoio permanente de Bill Foege, Mark Rosenberg, John Gates, Conrad Ferrara e Pamela Wuichet, do Collaborative Center for Child Wellbeing (anteriormente Task Force for Child Survival and Development). A conferência também se valeu imensamente do fato de estar incorporada na estrutura mais ampla da Children’s Week 2000 do Banco Mundial, evento com uma

semana de duração organizado em colaboração com o Child Labor e os Street Children Teams do Banco, que incluem Bona Kim, Zafiris Tzannatos, Catalina Villamizar e Kate Schecter, e são coordenados por Stephen Commins. Nesta estrutura, os participantes da conferência tiveram a oportunidade de comparecer a uma série de eventos e workshops relacionados ao desenvolvimento da primeira infância, ao trabalho infantil e às crianças de rua. Também agradecemos à Vision, Strength and Artistic (VSA) Expression e a seus afiliados, por organizarem e disponibilizarem seus programas e artistas e por uma exibição de belos trabalhos de arte criados por crianças deficientes do mundo todo, e a Jennifer Dickson, da Counterpart Canada, por facilitar a participação de Raffi, defensor das crianças e cantor, que apresentou em primeira audição sua canção “It Takes a Village to Raise a Child” (“É preciso uma aldeia para criar uma criança”) e compartilhou sua visão na conferência. Obrigada, Raffi.

Estendemos também nossos agradecimentos ao Departamento de Desenvolvimento Multilateral do Ministério das Relações Exteriores da Noruega e ao Ministério das Relações Exteriores da Holanda, por financiarem parcialmente a preparação dos trabalhos de base da conferência. Além disso, agradecemos muito à equipe que ajudou a organizar a conferência: Simone R. Kirpal, Amber Surrency, Claudine Cobra e Jule Wagshal, do Setor de Educação da Rede do Desenvolvimento Humano do Banco, e Ruth Hubbell-McKey e Bethany Chirico, da Ellsworth Associates. Segue um agradecimento especial a Francis James Dobbs, Christopher M. Walsh e Peter Knight, pela ligação com a mídia e a orientação na confecção das mensagens para a mídia. Agradecemos especialmente também a Gaby Fujimoto-Gómez e a Carolina Gomez, da Organização dos Estados Americanos (OEA), por coordenarem a participação dos profissionais de DPI da América Latina; a Helen Keith, do Planejamento e Desenvolvimento dos Serviços para a Primeira Infância, pela coordenação com os participantes do Caribe e por proporcionarem orientação para o desenvolvimento do estudo de caso SERVOL; e a Marito Garcia e Susan Oppen da Região Africana do Banco Mundial, a Venita Kaul e Ward Heneveld, da equipe indiana do Banco, e a Antonio Lim, da Região da Europa e Ásia

Central do Banco, por apoiarem a participação de vários delegados dos países em suas respectivas regiões.

Somos gratos também a todos os 280 participantes de 48 países que possibilitaram a realização da conferência e, em particular, a Joan Lombardi, do Bush Center in Child Development and Social Policy, da Universidade de Yale, por dirigir o planejamento da conferência e facilitar o convite à Secretária Donna E. Shalala, do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, e a Ricardo Morán, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por facilitar o convite a Enrique V. Iglesias, Presidente do BID, que foram os principais oradores da conferência. Agradecemos também a Marjorie Newman-Williams e a Waheed Hassan, do UNICEF (United Nation's Children's Fund), por facilitar a participação de Kul C. Gautam, Vice-Diretor Executivo do UNICEF. E nossos agradecimentos especiais a Robert Myers, Maris O'Rourke e Heather Weiss, e a Margaret Marland, Ministra das Crianças de Ontário, Canadá, por sua cooperação na presidência das sessões da conferência.

A conferência ofereceu apresentações sobre o papel da iniciativa privada na influência das políticas públicas. Os participantes se beneficiaram das visões de George Soros sobre suas atividades filantrópicas e apoio aos programas de DPI no mundo todo. Além disso, profissionais de campo do setor privado e da sociedade civil compartilharam suas experiências e seus programas. Agradecemos particularmente a Peter Hesse, que descreveu seu programa de 10 anos no Haiti; à Irmã Ruth Montrichard, que falou sobre seus 25 anos de dedicação ao programa SERVOL em Trinidad; a Elizabeth Lorant, que descreveu seu trabalho com a Fundação Soros iniciado na década de 1980; e a Kathy Bartlett, que descreveu o programa Madrasa da Aga Khan Foundation na África Oriental.

Nossos especiais agradecimentos a parceiros fundamentais no apoio do desenvolvimento da primeira infância: UNICEF; UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization); OMS (Organização Mundial da Saúde), OPAS (Organização Panamericana da Saúde); USAID (U.S. Agency for International Development); BID; Banco de Desenvolvimento Asiático; OEA; e organiza-

ções não-governamentais, incluindo a Bernard van Leer Foundation, Aga Khan Foundation, Save the Children USA, Christian Children's Fund, AED (World Organization for Early Child Education, Academy of Educational Development), World Vision, e o Consultative Group on Early Child Care and Development.

E muitos, muitos agradecimentos a Linda M. Richardson pela edição do texto; sem sua persistência, esforços meticulosos e fantásticas habilidades, não teria sido possível em tempo hábil a preparação destes procedimentos.

Capítulo 1

Introdução e Visão Geral

Mary Eming Young

Os programas de desenvolvimento da primeira infância (DPI) que tratam de maneira abrangente das necessidades básicas das crianças - saúde, nutrição e desenvolvimento emocional e intelectual - estimulam o crescimento de adultos capazes e produtivos. Além disso, as intervenções precoces podem alterar as trajetórias de vida de crianças que nasceram pobres ou privadas das oportunidades de crescimento e desenvolvimento disponíveis para as mais afortunadas.

Estes fatos são bastante conhecidos hoje e se fundamentam em evidências registradas pelas ciências sociais, neurobiológicas e comportamentais, na avaliação de intervenções-modelo e em grandes programas com financiamento público. Os benefícios de curto e longo prazo dos programas de DPI para as crianças são enormes. Proporcionando cuidados básicos de saúde, nutrição adequada e educação e estímulo em um ambiente protegido, as intervenções de DPI ajudam a garantir o progresso das crianças no Ensino Fundamental, sua continuação durante o Ensino Médio e seu ingresso bem-sucedido no mercado de trabalho.

O retorno econômico do investimento nas crianças menores é alto. Mas há uma razão ainda mais convincente para se enfatizar a importância dos primeiros anos da criança: as intervenções precoces as ajudam a escapar da pobreza. Entre os 6 bilhões de pessoas do mundo, 2,8 bilhões vivem com menos de US\$ 2 por dia, e 1,2 bilhão vivem com menos de US\$ 1 por dia (Banco Mundial, 2000). Em todos os países há um forte desequilíbrio entre ricos e pobres.

As disparidades no desenvolvimento das crianças refletem estas disparidades econômicas, e a pobreza está associada a indicadores sociais ruins, especialmente para as crianças pobres. Sem a nutrição básica, a assistência à saúde e os estímulos necessários à promoção do crescimento saudável, muitas crianças pobres ingressam na escola sem estarem prontas para aprender. Estas crianças têm um mau desempenho na sala de aula, repetem o ano e apresentam altos índices de evasão escolar. Estão em desvantagem quando ingressam no mercado de trabalho, ganhando salários mais baixos e, como pais, transmitem sua pobreza aos filhos. Dar às crianças melhores oportunidades não é apenas vital para atacar os piores efeitos da pobreza, mas pode também ser uma maneira eficaz de romper o ciclo implacável e vicioso da pobreza, transmitido de uma geração para outra.

Aspectos básicos da pobreza foram alvos das metas para o desenvolvimento internacional apresentadas recentemente pela comunidade do desenvolvimento. Foram estabelecidos os objetivos de reduzir pela metade, até 2015, a proporção das pessoas que vivem em extrema pobreza; queda de dois terços na mortalidade de bebês e de crianças de até 5 anos de idade, e declínio de três quartos na mortalidade materna; educação básica universal para todos. Além disso, igualdade entre os gêneros na educação em 2005; estratégias nacionais para o desenvolvimento sustentável em 2005; e a garantia de reversão global e nacional do desperdício atual dos recursos naturais em 2015.

Os objetivos em termos de pobreza, saúde e educação se reforçam mutuamente. Um aumento no número de matrículas no Ensino Médio, especialmente das meninas, reduz a pobreza. A redução na mortalidade, obtida através de melhor assistência básica à saúde, aumenta o número de matrículas e o desempenho na escola, o que diminui a pobreza. Como um grande equalizador, a educação diminui as diferenças entre ricos e pobres - mas apenas se todas as crianças tiverem oportunidades iguais de tirar proveito da educação.

Para se atingir o objetivo da educação básica universal, devem ser dadas às crianças pobres oportunidades de se beneficiar da escola. Nas sociedades que têm altos níveis de pobreza, as condições são desiguais para as crianças pobres já aos 6 anos de idade ou na época em

que elas entram na escola. Intervindo mais cedo, os programas de DPI oferecem a todas as crianças a possibilidade de se beneficiarem plenamente da escola e de obterem sucesso no mercado de trabalho. Desta maneira, as intervenções de DPI ajudam a reconciliar os objetivos de equidade e eficiência dos países (Birdsall, 1999).

Desenvolvimento da Primeira Infância: Evidências Científicas

A importância do desenvolvimento da primeira infância tem sido observada por economistas, cientistas comportamentais, educadores, neurocientistas e biólogos. Fogel, prêmio Nobel de Economia de 1993, declara que a qualidade do desenvolvimento da primeira infância tem um efeito importante sobre a qualidade das populações e influencia os resultados de saúde na vida adulta (Fogel, 1999). Em uma análise dos fatores que contribuem para a desigualdade na saúde, realizada para o governo do Reino Unido, Acheson (1998) declara que, embora fatores de risco remediáveis que afetam a saúde ocorram durante a vida toda, a infância é um estado crítico e vulnerável em que as circunstâncias socioeconômicas ruins têm efeitos duradouros. Ele observa que, como os resultados adversos (por exemplo, doença mental, estatura baixa, obesidade, delinquência e desemprego) resultam de ambientes adversos precoces, as políticas que reduzem as influências adversas precoces podem ter benefícios múltiplos para todo o curso de vida de uma criança e para a geração seguinte.

Durante a primeira infância são iniciados e estabelecidos os padrões de comportamento, competência e aprendizagem; os fatores socioambientais começam a modificar a herança genética; as células cerebrais crescem em abundância e surgem os circuitos biológicos para lidar com o estresse. Evidências crescentes de várias fontes (Rutter, Giller & Hagell, 1998; Tremblay, 1999) documentam que as condições do início da vida “têm um longo alcance” para o comportamento, particularmente o comportamento antissocial, a delinquência e o crime. Estudos longitudinais mostram claramente

que os adolescentes e adultos mais seriamente antissociais exibem problemas comportamentais durante a infância e que a origem destes problemas remonta ao desenvolvimento fetal e à primeira infância (Karr-Morse & Wiley, 1997).

Os primeiros anos também afetam a aprendizagem das crianças, particularmente na alfabetização e em matemática. Desde o nascimento, a maioria das crianças está imersa na linguagem e na alfabetização de sua família imediata. Quando os bebês reagem a seus pais e irmãos, a fala emerge naturalmente e, aos 12-18 meses, as crianças em geral começam a gerar um vocabulário reconhecível, que aumenta exponencialmente nos anos seguintes à medida que emergem as estruturas de linguagem, e a fala e a linguagem continuam a se desenvolver. Estes anos iniciais são fundamentais para estabelecer a base do desenvolvimento futuro da alfabetização (Willms, 1999). Além disso, pesquisas recentes demonstram que as habilidades matemáticas iniciais das crianças são consideravelmente diferenciadas segundo a classe social durante estes primeiros anos, quando o circuito neurológico que serve de base para estas habilidades também se desenvolve mais rapidamente (Case, Griffin & Kelly, 1999).

Comentando sobre as interações entre a genética e o ambiente, os neurocientistas declaram que as “habilidades, capacidades, sonhos e preconceitos” resultam de sua história genética e dos estímulos físicos e sociais específicos aos quais eles são expostos. Declaram que experiências sociais e emocionais inadequadas e inapropriadas no ambiente inicial podem comprometer sistemas neurais de nível mais elevado, que proporcionam as informações necessárias para o indivíduo se vincular, imitar e reagir de maneira socialmente apropriada (Cynader & Frost, 1999). A pesquisa mostra que, durante os períodos-chave do desenvolvimento, a quantidade de massa cinzenta em algumas áreas do cérebro pode quase dobrar em até um ano e que este processo é seguido por uma drástica perda de tecido quando as células não-necessárias são eliminadas e o cérebro continua a se organizar. Perto dos 3 anos de idade, o cérebro das crianças é 2,5 vezes mais ativo do que o cérebro dos adultos, e assim permanece ao longo de toda a primeira década de vida (Shore, 1997). A reconexão extensiva

continua ao longo de toda a infância. Embora picos de crescimento ocorram no cérebro mesmo depois da primeira infância, a regra para o desenvolvimento cerebral parece ser “use-o ou perca-o” durante os períodos críticos iniciais (Giedd et al., 1999).

O estresse também desempenha um papel no desenvolvimento cerebral inicial. Estudos dos circuitos biológicos envolvidos nas reações a esse estado mostram que os estresses aos quais os indivíduos são expostos no início da existência podem modificar sua capacidade para moderar e controlar as reações a ele ao longo da vida (Cynader & Frost, 1999); que a qualidade de estímulo sensorial na primeira infância ajuda a moldar as vias endocrinológicas e imunológicas do cérebro e que os adultos que tiveram deficiência nutricional nos primeiros anos de vida tendem a manter níveis carregados de hormônios do estresse muito tempo depois das situações que causam seu surgimento. Estudos realizados com animais também revelam que a maneira de as mães tratarem os filhotes pode “estabelecer o programa” para as respostas da via hipotálamo-pituitária-adrenal ao estresse durante a vida toda e que a ausência de cuidado materno produz reações anormais ao estresse mais tarde (McCain & Mustard, 1999).

Implicações para o DPI

O desenvolvimento cerebral nos primeiros anos afeta a saúde física e mental, a aprendizagem e o comportamento durante a vida toda. O quê, como e o quanto as crianças aprendem mais tarde na escola dependem da competência social e emocional e das habilidades cognitivas que elas desenvolvem nos primeiros anos de vida. O desenvolvimento do cérebro de uma criança pequena depende do estímulo ambiental, em especial da qualidade do cuidado e da interação que a criança recebe. A qualidade dos cuidados recebidos - incluindo a nutrição, a assistência à saúde e o estímulo durante os primeiros anos - pode ter um efeito duradouro no desenvolvimento do cérebro. Quando estas necessidades básicas são satisfeitas, as crianças podem aumentar a destreza do pensamento; a autoconfiança; a capacidade para a resolução de problemas e para a cooperação com os outros. Es-

tas habilidades vão determinar o desempenho geral das crianças na escola e, possivelmente, alterar sua trajetória no processo de desenvolvimento (Ramey & Ramey, 1998).

As soluções para satisfazer as necessidades de desenvolvimento intelectual e social das crianças da primeira infância estão disponíveis, mas precisam ser adotadas de maneira mais ampla e intensiva. A base de conhecimento para apoiar os investimentos em larga escala nas intervenções em DPI é mais do que suficiente. Estes investimentos vão pavimentar o caminho para melhorar a saúde, o desempenho mental e físico e a produtividade dos indivíduos. E, de uma maneira importante, irão ajudar a minimizar ou mesmo prevenir uma série de problemas econômicos e sociais, incluindo delinquência juvenil, gravidez na adolescência e violência social.

As Intervenções de DPI Funcionam?

Os programas e intervenções de DPI podem melhorar as chances das crianças no mundo. Crianças na primeira infância que participam das intervenções iniciais que incluem nutrição, assistência à saúde e educação têm níveis mais baixos de evasão escolar, níveis mais elevados de matrícula na escola e maiores realizações desde o Ensino Fundamental até a idade adulta. Os exemplos de intervenções eficazes de DPI em todas as regiões do mundo são muitos, e alguns têm sido avaliados para medir sua eficácia. Os exemplos mais conhecidos incluem o Perry Preschool Project, o North Carolina Abecedarian Project, o Infant Health and Development Program, e os programas Head Start e Early Head Start nos Estados Unidos; o Integrated Child Development Service - ICDS na Índia; e o Proyecto de Educación Inicial no México.

Estudos realizados sobre estas intervenções esclarecem os benefícios particulares do DPI. Por exemplo, as crianças que participaram do ICDS registraram pontuação mais elevada nos testes de aptidão intelectual; frequência à escola, desempenho acadêmico e comportamento geral superiores aos das crianças que não participaram do programa (Chaturvedi et al., 1987). O ICDS é o maior programa de DPI do mundo,

servindo a 32 milhões de crianças. No Brasil, as crianças pobres que frequentaram um ano de pré-escola permaneceram em média 0,4 ano mais na escola primária do que as crianças que não a frequentaram (Barros & Mendonça, 1999). Para cada ano de pré-escola, as crianças tiveram um aumento entre 7% e 12% na renda potencial durante a vida, com os maiores aumentos sendo conseguidos pelas crianças de famílias cujos pais tinham a menor escolaridade (Barros & Mendonça, 1999). O Abecedarian Project mostrou que a probabilidade de as crianças serem retidas na mesma série durante o Ensino Fundamental declinou em quase 50% quando elas frequentaram programas de DPI (Ramey et al., 2000). Os estudos também mostram que as crianças de famílias com menos educação extraem os maiores benefícios cognitivos e sociais, e que o efeito das primeiras intervenções parece ser duradouro. Ganhos como estes são reais e comprováveis, e mostram que indubitavelmente as intervenções precoces funcionam.

O Próximo Passo

A ciência identifica claramente por que e quando os programas de DPI devem ser implementados. E os pesquisadores e profissionais de DPI determinaram, em grande parte, quais programas são eficazes e para que grupos eles são mais necessários. Todas estas considerações podem ser ampliadas e refinadas, mas as principais questões que se colocam hoje para a comunidade global são como implementar eficazmente as intervenções de DPI e como conseguir expandir estes programas.

Ou seja, como os governos podem utilizar o conhecimento adquirido da ciência para definir políticas que beneficiarão as crianças na primeira infância? Como o conhecimento científico existente sobre o desenvolvimento da primeira infância pode ser traduzido em intervenções que beneficiem grandes números de crianças que foram privadas de suas necessidades mais básicas antes mesmo de nascerem? Que políticas públicas são necessárias (por exemplo, especificamente para as crianças pobres e desfavore-

cidas)? Quais são os elementos da eficácia do programa? Como os programas podem ser expandidos? Quais são as lições aprendidas na implementação destes programas? E como as parcerias público-privadas podem ser encorajadas?

O próximo passo é tratar destas questões em fóruns globais e solicitar investimentos continuados e sustentados no desenvolvimento da primeira infância para todas as nações. São necessários esforços continuados para avaliar os programas de DPI e promover, iniciar e implementar programas eficazes de DPI em todo o mundo. Em especial para as crianças carentes.

Investindo no Futuro de Nossas Crianças

Para estimular a discussão das questões colocadas acima e os investimentos no desenvolvimento da primeira infância, o Banco Mundial patrocinou uma conferência internacional, intitulada “Investindo no Futuro de Nossas Crianças”, em Washington, D.C., nos dias 10 e 11 de abril de 2000. Os participantes da conferência examinaram o estágio do conhecimento sobre os benefícios e a eficácia das primeiras intervenções, trataram do papel e da influência do setor privado, enfatizaram a importância de reduzir o desnível das crianças pobres e destacaram os potenciais ganhos políticos e econômicos com o investimento no DPI. Este volume contém os procedimentos da conferência. Os capítulos consistem dos trabalhos desenvolvidos para a conferência ou a ela subsequentes.

O volume se baseia (e amplia) nos esforços anteriores e similares, incluindo uma conferência anterior patrocinada pelo Banco, intitulada “Desenvolvimento da Primeira Infância: Investindo no Futuro”. Esta conferência foi realizada no The Carter Presidential Center, em Atlanta, Geórgia, em abril de 1996, e seus procedimentos foram publicados (Young, 1997). As duas conferências envolveram representantes de governos, organizações não-governamentais, fundações, a área acadêmica e agências multilaterais e bilaterais em discussões e

apresentações interativas sobre a importância de se investir em crianças na primeira infância.

O presente volume é organizado em cinco partes: Os Benefícios do Investimento na Pequena Infância, Mensurando a Discrepância das Oportunidades Iniciais, Avaliando a Efetividade dos Programas para a Primeira Infância, A Influência do Setor Privado sobre o Setor Público e Investindo no Futuro: Ação e Política. Os temas são desenvolvidos em 13 capítulos. Os autores descrevem a situação atual e sugerem áreas para estudo e ação futuros. As contribuições refletem ampla experiência prática e de pesquisa.

Os Benefícios do Investimento na Primeira Infância

Dois capítulos da Parte I resumem os benefícios individuais e sociais do investimento na primeira infância. Em “O Desenvolvimento da Primeira Infância e o Cérebro: a Base para a Saúde, a Aprendizagem e o Comportamento Durante a Vida Toda”, J. Fraser Mustard apresenta o estágio atual das pesquisas e a pesquisa sobre o desenvolvimento cerebral. Ele mostra evidências históricas que sugerem que, desde o início da revolução industrial, o relacionamento entre o crescimento econômico e a melhoria da saúde está vinculado a melhores resultados para as crianças associados ao aumento da prosperidade. Em seguida, examina a pesquisa básica sobre os circuitos biológicos; estudos de desenvolvimento e função realizados com animais; interações entre a genética e o ambiente e efeitos imunológicos, e estudos humanos de base populacional sobre os efeitos socioambientais e as experiências educacionais – que ressaltam a importância da primeira infância. Mustard descreve os benefícios de vários esforços de intervenção e destaca a importância dos programas de DPI para os países desenvolvidos, como o Canadá, assim como para os países em desenvolvimento. Ele enfatiza que bons programas de DPI devem ser disponibilizados para todos os setores da população e podem melhorar a qualidade da sociedade reduzindo as desigualdades na saúde e na capacidade de competição.

Em “Do Desenvolvimento da Criança ao Desenvolvimento Humano”, Jacques van der Gaag define o vínculo entre o desenvolvi-

mento da primeira infância e o desenvolvimento humano. Ele apresenta uma breve história do desenvolvimento econômico, comentando os interesses de ganhadores de prêmios Nobel de Economia para ilustrar o deslocamento histórico dos modelos de desenvolvimento planejado para o investimento nas pessoas. Em seguida, van der Gaag descreve quatro caminhos críticos - educação, saúde, capital social e igualdade - vinculando o desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano através do crescimento econômico. Ele resume na forma de gráficos os benefícios imediatos e de longo prazo dos programas de DPI para crianças, adultos e a sociedade em cada caminho, e conclui que os programas de DPI bem executados e bem direcionados são iniciadores do desenvolvimento humano e dos investimentos no futuro de uma nação.

Mensurando a Discrepância das Oportunidades Iniciais

Dois capítulos da Parte II tratam da necessidade de avaliar as desigualdades no desenvolvimento da primeira infância e direcionar de maneira eficaz os programas de DPI. Em “Padrões de Atendimento: Investimentos para Melhorar os Resultados Educacionais das Crianças na América Latina”, J. Douglas Willms resume as conclusões do Primer Estudio Internacional Comparativo (PEIC), o primeiro estudo internacional de resultados escolares na América Latina, que utilizou testes e questionários comuns em 13 países. Descreve o conceito de gradientes socioeconômicos e examina os resultados que mostram que os gradientes, o desempenho escolar e os perfis de atendimento na escola variam muito entre os países da região. E que os gradientes estão relacionados a desigualdades na sociedade e às consequências do desenvolvimento das crianças. Baseado na análise dos dados, Willms apresenta uma estrutura para ajudar os formuladores de políticas a avaliar e monitorar os resultados do ensino. Esta estrutura inclui uma definição de crianças “vulneráveis” e padrões de assistência para o Ensino Superior; relatos por setor (privado ou público) e de acordo com a urbanização e agrega considerações fundamentais para os países de baixa renda. Willms sugere que estes países, se atingirem os pa-

drões estabelecidos, podem reduzir pela metade o risco para as crianças associado à baixa educação.

Em “Garantindo um Início Justo para Todas as Crianças: o Caso do Brasil”, Mary Eming Young apresenta uma análise especial do Brasil como um exemplo das implicações potenciais das políticas de DPI para reduzir a desigualdade. Ela começa mostrando a melhora dos resultados para as crianças vulneráveis em várias intervenções de DPI nos Estados Unidos como evidência para apoiar os investimentos em programas abrangentes destinados a reduzir a pobreza, construir capital humano e fortalecer o desenvolvimento geral. Em seguida, resume os resultados de um estudo recente do Banco Mundial conduzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada no Brasil. Este estudo reforça os resultados apresentados por Willms com relação às desigualdades da educação inicial - e os investimentos nesta faixa - para as crianças que são pobres ou residem em áreas rurais. A avaliação dos efeitos da educação pré-escolar no Brasil corrobora muitos outros estudos, que mostram que a frequência à pré-escola está relacionada a uma melhora no ensino em geral, à redução na repetência e ao aumento da capacidade de rendimento no futuro. É importante notar que os ganhos da educação pré-escolar para os filhos de pais analfabetos parecem ser maiores do que aqueles para os filhos de pais instruídos. Em geral, o cálculo para o Brasil produz uma relação de custo-benefício de 2:1. Além disso, um ano de frequência na pré-escola resulta em um aumento de 7% a 12% nos rendimentos futuros.

Avaliando a Efetividade dos Programas para a Primeira Infância

Quatro capítulos da parte III lidam com a questão: O que constitui qualidade? Em “Investindo na Eficácia da Assistência à Criança e na Educação: Lições da Pesquisa”, John M. Love, Peter Z. Schochet e Alicia L. Meckstroth examinam a pesquisa sobre os ingredientes da qualidade. Eles identificam dois ingredientes importantes - a estrutura da sala de aula (por exemplo, proporção criança-equipe, serviços de apoio, características da equipe) e dinâmica da sala de aula (por exem-

plo, professor eficiente e comportamento da criança, interações eficazes entre o professor e a criança, estabilidade e continuidade). Também destacam oito fatores de apoio que incluem a educação do professor; capacitação em serviço; experiência; continuidade e compensação; supervisores e diretores experientes e capacitados; parcerias com a comunidade e espaço físico seguro e apropriado. Estudos sobre centros de atendimento à criança baseados nos locais e nas famílias, que estão resumidos em um gráfico bastante útil ao final do capítulo, indicam importantes fatores modificadores associados a resultados positivos. Estes fatores incluem menor proporção criança-equipe, grupos mais reduzidos, cuidado apropriado, práticas adequadas ao desenvolvimento e sensibilidade do assistente. Os benefícios associados ao atendimento infantil de melhor qualidade incluem melhoria da linguagem, aumento das habilidades sociais, redução dos problemas de comportamento e aumento da cooperação.

Baseados nestas informações, os autores destacam cinco tipos de investimentos como os mais importantes para melhorar o desenvolvimento da primeira infância: equipe bem capacitada, motivada e comprometida; instalações seguras, limpas e acessíveis; proporções criança-equipe e tamanhos de grupos que estimulem interações apropriadas entre o professor e a criança; supervisão consistente e desenvolvimento da equipe para garantir a continuidade e a melhoria da qualidade. Eles concluem sugerindo estudos quantitativos adicionais de qualidade que utilizem propostas contemporâneas, longitudinais e pré/pós.

Em “Mapeando e Documentando a Programação Eficaz”, Judith L. Evans descreve a Iniciativa da Eficácia (IE), um estudo qualitativo 10 programas de DPI, com 5 anos de duração. O objetivo deste estudo é entender melhor por que os programas são eficazes para diferentes participantes, comunidades e culturas. Examinando em profundidade o contexto dos dez 10 programas, os participantes estão “mapeando” as dimensões da eficácia e identificando padrões de eficácia nesses locais. Evans descreve os 10 programas; a organização, as suposições e a situação da IE; os instrumentos da pesquisa qualitativa que estão sendo utilizados (por exemplo, questões estruturadas, ana-

logias, narrativas, entrevistas); e a estratégia de pesquisa qualitativa adotada (isto é, comunicações embutidas). Ela comenta as vantagens da pesquisa qualitativa para discernir e descrever as diferenças, identificar padrões, obter um entendimento intuitivo, concentrar-se no processo e validar as decisões programadas. Evans recomenda que as revisões e avaliações qualitativas estejam incorporadas em todos os esforços de DPI para garantir que os escassos recursos sejam investidos com sensatez em programas eficazes.

No capítulo seguinte, Louisa B. Tarullo se concentra em um programa desenvolvido nos Estados Unidos, o Head Start. Em “Programas Eficazes para a Primeira Infância: O Experiência Norte-Americana do Head Start”, Tarullo descreve a iniciativa do programa, lançado em 1995, de planejar medidas de desempenho e o Levantamento das Experiências da Família e da Criança (Family and Child Experiences Survey - FACES), uma parte fundamental da iniciativa. Os dados coletados no levantamento vêm sendo utilizados para avaliar os resultados e aprimorar o programa em geral. A estrutura conceitual para avaliar o desempenho do programa vincula o processo e as avaliações dos resultados para as crianças e famílias do Head Start. Tarullo descreve a estrutura na forma de pirâmide. A avaliação de resultados fundamental é “a competência social da criança”, e cinco objetivos são identificados para corroborar este resultado. Medidas múltiplas de desempenho são definidas para cada objetivo. Tarullo também descreve o planejamento do estudo para o FACES e relata as principais conclusões do acompanhamento de 1997-98. Os dados mostram que o Head Start pode melhorar o crescimento e o desenvolvimento das crianças; proporciona serviços educacionais, de saúde e nutricionais de alta qualidade para as crianças; e melhora os resultados das crianças (por exemplo, na forma de pontuações mais elevadas em vocabulário). Estes dados foram utilizados para documentar e comunicar os efeitos do Head Start para o Poder Legislativo e para o público, assim como para aprimorar o programa. Tarullo declara que os dados são uma evidência importante do valor dos investimentos no desenvolvimento da primeira infância.

Em “Elementos de Qualidade nos Programas de Visitação Domiciliar: Três Modelos Jamaicanos”, Kerida Scott-McDonald comenta as enormes desvantagens da negligência, do abuso e da assistência inapropriada experimentados pelas crianças menores em comunidades pobres da Jamaica. Ela declara que para uma em cada três crianças com menos de 4 anos de idade que vivem na pobreza na Jamaica, os programas de base domiciliar destinados à primeira infância oferecem talvez a maior esperança de romper o ciclo da pobreza. Scott-McDonald elogia a Jamaica pelo fato de 85% das crianças de 4-5 anos de idade estarem na pré-escola, mas observa que a cobertura de creches para bebês e crianças de 0 a 3 anos é de apenas cerca de 14%. Identifica e descreve 12 elementos de qualidade em 3 programas de visitação domiciliar na Jamaica que estão aumentando o acesso das famílias pobres a intervenções do DPI e, fundamentalmente, construindo capital social. Scott-McDonald também comenta as questões e preocupações que ainda necessitam ser abordadas na Jamaica. Conclui que o maior desafio geral para os programas de visitação domiciliar é garantir a plena institucionalização. Scott-McDonald afirma que os programas formais são excessivamente caros para as famílias pobres e podem ser culturalmente irrelevantes ou insensíveis às necessidades dessas famílias. Enfatiza que são necessárias parcerias público-privadas para ampliar os programas de base domiciliar e integrá-los na prestação de serviços sociais do país.

A Influência do Setor Privado sobre o Setor Público

Na Parte IV, dois capítulos avaliam o envolvimento do setor privado no desenvolvimento da primeira infância. Em “Papel do Setor Privado no Desenvolvimento da Primeira Infância”, Robert G. Myers esclarece a função importante e significativa que o setor privado pode desempenhar na melhoria do desenvolvimento das crianças. Ele esclarece a terminologia utilizada para se referir ao desenvolvimento da primeira infância, apresenta seis argumentos para as sociedades investirem em programas de DPI e suas implicações para o setor pri-

vado, e define e descreve as dimensões e os componentes relacionados à assistência à educação da primeira infância pelo setor privado. A visão ampla do que seja o setor privado adotada por Myers inclui organizações empresariais de pequeno, médio e grande portes; uma gama variada de organizações sociais (por exemplo, grupos comunitários, organizações não-governamentais e entidades voluntárias privadas, igrejas, organizações filantrópicas) e indivíduos. Estes atores podem proporcionar ou apoiar vários serviços, capacitação e materiais para o DPI - e o fazem. Myers prossegue enumerando as razões que tornam a educação e assistência pelo setor privado superior à oferecida pelo setor público (disponibilidade de recursos, custo-benefício, responsabilidade, qualidade, equidade). E sugere maneiras de aumentar o envolvimento do setor privado nas atividades da primeira infância. Ele comenta que as oportunidades para esse envolvimento são muitas e encoraja dois componentes - as organizações empresariais e os adultos sem filhos - a se tornarem muito mais envolvidos na assistência e na educação da primeira infância.

Em “As Comunidades Podem Fazer a Diferença: Cinco Estudos de Casos”, Simone Kirpal enfatiza o papel das comunidades no desenvolvimento da primeira infância. Ela apresenta cinco exemplos de programas de DPI em países diferentes que priorizam o envolvimento extensivo das comunidades locais para garantir programas bem-sucedidos, sustentáveis e com boa relação custo-benefício. Os casos revelam como programas eficazes de DPI podem envolver as comunidades locais para alcançar sustentabilidade e como as parcerias público-privadas podem aumentar o potencial de expansão dos programas. Os cinco casos são o Montessori Preschool Project no Haiti; os Mother-Child Day Care Center Services em Uganda; o SERVOL em Trinidad e Tobago; os esforços da Fundação Aga Khan no Quênia, em Uganda, e em Zanzibar (os Madrasa Resource Centers) e no Paquistão (Improving Pre- and Primary Education); e o programa Step by Step na Europa Central e Oriental, na área da antiga União Soviética, no Haiti, na Mongólia e na África do Sul. Em sua introdução aos casos, Kirpal descreve sete características essenciais de um programa de DPI bem-sucedido. Elas incluem uma abor-

dagem centrada na criança, envolvimento dos pais e apoio da família, participação da comunidade, sustentabilidade cultural e financeira, capacitação e desenvolvimento de habilidades, integração em uma estrutura de desenvolvimento mais ampla, e parceria público-privada. A autora declara que o objetivo de qualquer programa de desenvolvimento comunitário deve ser garantir um processo que possa ser mantido após a saída de seus fundadores. Para iniciar esse processo é necessário envolver as comunidades desde o início e adotar uma abordagem de parceria que enfatize a participação dos pais, das famílias e dos membros da comunidade.

Investindo no Futuro: Ação e Política

Os dois capítulos da Parte V movem a discussão para outro nível: do exame dos dados disponíveis para o início da ação e a formulação de políticas. No primeiro capítulo, Enrique V. Iglesias e Donna E. Shalala defendem o foco nas crianças mais vulneráveis - as pobres e desfavorecidas. Derivado das ideias centrais defendidas na conferência, o capítulo "Reduzindo a Lacuna para as Crianças Pobres" relata como a pobreza é transmitida entre as gerações e os passos que podem ser dados para romper o ciclo. Iglesias e Shalala estimulam as comunidades e o governo a trabalharem juntos e combinarem seus recursos para intervir de maneira eficiente. Os programas norte-americanos Head Start e Early Head Start são citados como exemplos de projetos que estão proporcionando lições importantes sobre programas de desenvolvimento da primeira infância patrocinados pelo governo e com base comunitária. Iglesias e Shalala afirmam que até mesmo investimentos modestos em programas que envolvem pais, escolas e organizações locais de saúde podem ter um amplo impacto para a sociedade, rompendo o ciclo da pobreza e diminuindo seus efeitos, tais como violência, comportamento criminoso e doenças mentais. Eles listam seis lições da experiência do Head Start: quanto mais cedo a intervenção for iniciada, melhor; a qualidade é importante; a educação de qualidade na primeira infância começa com a capacitação do professor; os pais devem estar envolvidos e adaptados; a educação da

primeira infância deve estar integrada com outras ações; e o governo deve transformar a educação da primeira infância em um laboratório nacional e um catalisador de mudanças. Iglesias e Shalala concluem que a razão mais importante para se investir em programas como o Head Start ou em um atendimento de para a criança é “igualar as oportunidades” para as crianças pobres.

No capítulo final, Eduardo A. Doryan, Kul C. Gautam e William H. Foege tratam de “O Desafio Político: Compromisso e Cooperação”. Derivado de seus comentários sobre os aspectos políticos e de políticas públicas do desenvolvimento da primeira infância que foram apresentados na conferência, este capítulo trata dos benefícios sociais e das restrições aos investimentos nos programas de DPI e do desafio político de se fazer estes investimentos. Os autores enfatizam que a sociedade pode ser transformada por meio de esforços de DPI que ajudem a entender o potencial humano, assegurar e proteger os direitos humanos, fortalecer a democracia e reduzir a pobreza. Eles dizem que as decisões políticas que favorecem o desenvolvimento da primeira infância podem ser frustradas pelos custos imediatos dos programas de DPI (em contraste com os ganhos de longo prazo, bem depois de os políticos terem deixado seus cargos) e pelas dificuldades em integrar os programas de DPI a outros serviços prestados por diferentes agências ou setores do governo. A distância e o tempo entre uma decisão e um efeito são descritos como as duas barreiras para boas tomadas de decisão. Doryan, Gautam e Foege enfatizam que, apesar destas restrições, o governo tem um papel essencial a desempenhar no desenvolvimento da primeira infância e que os formuladores de políticas devem considerar o poder, a posição e a percepção de todos os interessados ao planejar ou implementar programas de DPI. Eles citam seis passos para uma ação governamental eficaz e cinco “regras” para se investir os recursos de uma nação no desenvolvimento da primeira infância. Concordam que o momento de agir é agora, e estimulam a criação de uma coalizão global para conquistar o entusiasmo das comunidades, o compromisso dos líderes políticos e a paixão dos doadores pelo desenvolvimento da primeira infância.

Conclusão

Antes de qualquer coisa, os programas de DPI dizem respeito a proporcionar a todas as crianças que foram lançadas involuntariamente no jogo da vida uma oportunidade justa de serem bem-sucedidas. Mesmo aos 3 ou 6 anos de idade, demasiadas crianças enfrentam demasiados obstáculos. Para elas, o campo do jogo não é nivelado. Durante a vida toda, elas irão enfrentar uma luta árdua. Apesar da má nutrição, da doença, da negligência e do abuso, elas se esforçam para viver e querem aprender. Isto é justo? Será que o mundo não pode lhes oferecer mais?

A maioria dos pais faz o máximo que pode para ajudar seus filhos a terem uma oportunidade justa na escola e no trabalho. Mas muitos dos próprios pais precisam de ajuda, pois também estão lutando. As comunidades, os governos e as sociedades podem se unir para dar a todas as crianças e famílias uma oportunidade justa - de forma a proporcionar às crianças os programas de assistência e educação necessários àquelas que deles necessitam; proporcionar ajuda às famílias a se certificar de que todos os programas sejam de alta qualidade e eficazes. À medida que o mundo se torna mais complexo e o mercado de trabalho se torna ainda mais global, as nações precisam garantir a sobrevivência cuidando de suas crianças, para que possam ao mesmo tempo participar e competir eficientemente na economia global.

Como são criadas oportunidades iguais? Na maioria dos países, a educação é o grande equalizador, mas só se todas as crianças tiverem oportunidades iguais para tirarem proveito da educação. Em qualquer país, as crianças que vivem na pobreza não têm acesso igual. Se há disponibilidade de instituições educacionais, estas são de pior qualidade do que aquelas das áreas mais ricas, e as crianças pobres com frequência têm de abrir mão da educação para trabalhar e levar dinheiro para a família. Muitas crianças pobres sequer são sustentadas pela família e estão nas ruas, desde idade muito precoce, ganhando seu próprio sustento.

As reformas de mercado tornam os ativos de capital físico e humano mais valiosos; ativos que, muito frequentemente, as famílias pobres não possuem. Os governos devem ser convocados a suplementar estas reformas convencionais com políticas e programas

mais agressivos para aumentar a renda dos pobres e garantir que eles também possam explorar as novas oportunidades do mercado. Premiar as políticas e os programas destinados à primeira infância é a primeira escolha óbvia, porque estes esforços produzem uma vida melhor, da qual as crianças e as famílias vão se beneficiar. Quanto mais pobres são as famílias, quanto mais desigual é a sociedade, maior é a necessidade de os governos canalizarem os impostos e outros recursos públicos para as intervenções de DPI, de forma que possam deter a transmissão intergeracional da pobreza, que solapa o desenvolvimento de qualquer nação (Birdsall, 1999).

Todos os países do mundo precisam investir no futuro de suas crianças e o setor privado deve participar deste investimento; as empresas e organizações privadas têm importantes papéis a desempenhar e podem influenciar os governos a dar os passos certos. Os investimentos direcionados ao desenvolvimento da primeira infância por parcerias público-privadas ajudarão todas as crianças a aprenderem, serem bem-sucedidas e se tornarem adultos mais saudáveis e mais produtivos.

A avaliação continuada da eficácia dos programas de DPI vai proporcionar a orientação necessária para se fazer bons investimentos. A monitoração e avaliação dos programas por sua eficácia, eficiência e custo-benefício proporcionam informações fundamentais para se tomar decisões políticas sobre os tipos de programas a serem apoiados e a que comunidades ou populações devem se destinar. Como acontece com qualquer investimento, os custos financeiros serão comparados aos benefícios potenciais e à factibilidade de sua implementação. O desafio que se tem pela frente é financiar programas de DPI que possam, com uma boa relação custo-benefício, melhorar as vidas das crianças e das famílias em situação de risco.

Em seus comentários finais na conferência, Foege desafiou a comunidade internacional especificamente a planejar uma coalizão global para financiar as iniciativas de DPI que possam promover, avaliar e melhorar o bem-estar das crianças. Esta coalizão seria montada da mesma forma que a nova Aliança Global para Vacinas e Imunização e incluiria, em cada país, um foco de responsabilidade pelo desenvolvimento da criança.

Colocando as crianças no centro da agenda global para reduzir a pobreza, podemos “ser a primeira geração a pensar tanto como nativos de nossos países quanto como cidadãos globais em um planeta cada vez menor e mais conectado” - uma oportunidade e um desafio a nós recentemente apresentados por James D. Wolfensohn (2001). Como ele declara de forma eloquente, “nossas crianças vão herdar o mundo que criamos. As questões são urgentes. O futuro de nossas crianças será moldado pelas decisões que tomarmos e pela coragem e liderança que mostrarmos hoje.”

Referências

- Acheson, D., 1998. *Independent Inquiry into Inequalities in Health: Report*. London: The Stationery Office.
- Barros, R.P. de & Mendonça, R., 1999. *Costs and Benefits of Pre-school Education in Brazil*. Estudo de fundo encomendado pelo Banco Mundial ao IPEA. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Birdsall, N., 1999. *Investing in Children: The Role of the State in Unequal Societies*. Comentários apresentados em seminário sobre “Breaking the Poverty Cycle: Investing in Early Childhood”, Encontro Anual dos Conselhos de Governadores do Banco Interamericano de Desenvolvimento e da Corporação Interamericana de Investimento, Paris, França, 14 de março de 1999. [www.iadb.org/sds/soc]
- Case, R., Griffin, S. & Kelly, W.M., 1999. *Socioeconomic Gradients in Mathematical Ability and Their Responsiveness to Intervention during Early Childhood*. Em D.P. Keating & C. Hertzman, Eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations*. New York: Guilford Press.
- Chaturvedi, E., Srivastava, B.C., Singh, J.V. & Prasad, M., 1987. *Impact of Six Years Exposure to ICDS Scheme on Psycho-social Development*. *Indian Pediatrics* 24: 153-60.
- Cynader, M.S. & Frost, B.J., 1999. *Mechanisms of Brain Development: Neuronal Sculpting by the Physical and Social Environment*. Em D.P. Keating & C. Hertzman, Eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations*. New York: Guilford Press.

- Fogel, R.W., 1999. *Catching Up With the Economy*. American Economic Review 89(1): 1-21.
- Giedd, J.N., Blumenthal, J., Jeffries, N.D., Castellanos, F.X., Liu, H. & Zijdenbos, A., 1999. *Brain Development during Childhood and Adolescence: A Longitudinal MRI Study*. Nature Neuroscience 2 (10): 861-3.
- Karr-Morse, R. & Wiley, M.S., 1997. *Ghosts from the Nursery: Tracing the Roots of Violence*. New York: Atlantic Monthly Press.
- McCain, M.N. & Mustard, J.F., 1999. *Early Years Study: Reversing the Real Brain Drain*. Toronto: Publications Ontario.
- Ramey, C.T., Campbell, F.A., Burchinal, M., Skinner, M.L., Gardner, D.M. & Ramey, S.L., 2000. *Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers*. Applied Developmental Science 4 (1): 2-14.
- Ramey, C.T. & Ramey, S.L., 1998. *Prevention of Intellectual Disabilities: Early Interventions to Improve Cognitive Development*. Preventive Medicine 27: 224-32.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A., 1998. *Antisocial Behavior by Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shore, R., 1997. *Rethinking the Brain - New Insights into Early Development*. Families and Work Institute. New York, N.Y.
- Tremblay, R.E., 1999. *When Children's Social Development Fails*. Em D. P. Keating & C. Hertzman, Eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations*. New York: Guilford Press.
- Willms, D., 1999. *Quality and Inequality in Children's Literacy: The Effects of Families, Schools, and Communities*. Em D. P. Keating & C. Hertzman, Eds. *Developmental Health and the Wealth of Nations*. New York: Guilford Press.
- Wolfensohn, J. D., 2000. *The Challenges of Globalization. The Role of the World Bank*. Address to the Bundestag. Berlin, Germany, April, 2, 2001.
- World Bank, 2000. *World Development Report 2000/2001, Attacking Poverty*. New York: Oxford University Press.
- Young, M.E., Ed., 1997. *Early Child Development: Investing in our Children's Future*. International Congress Series 1137. Amsterdam: Elsevier Science B.V.

Parte I

Os Benefícios do Investimento na Primeira Infância

Capítulo 2

O Desenvolvimento da Primeira Infância e o Cérebro – a Base para a Saúde, o Aprendizado e o Comportamento Durante a Vida Toda

J. Fraser Mustard

Para a maioria dos mamíferos que têm sido minuciosamente estudados, as condições que influenciam o desenvolvimento físico e o comportamento no primeiro estágio da vida têm um efeito importante sobre os estágios posteriores. Embora tenha sido reconhecida a importância dos primeiros anos de vida para a saúde e para as habilidades de sobrevivência de muitos mamíferos, sua importância para o desenvolvimento e a saúde dos seres humanos ainda é controversa (Bruer, 1999; Kagan, 1998; Keating & Hertzman, 1999). A percepção da influência do ambiente social e físico (qualidade da água, ambiente físico seguro, boa nutrição e educação de excelência) nos primeiros anos do desenvolvimento humano, assim como dos riscos de problemas de saúde física e mental sobre a competência e as habilidades de enfrentamento na vida adulta conduziu à hipótese de que os investimentos em mães e filhos irão reduzir as desigualdades no desenvolvimento e na saúde na vida adulta (Acheson, 1998; Keating & Hertzman, 1999; McCain & Mustard, 1999).

Este conhecimento, associado às evidências crescentes de que o período inicial do desenvolvimento da criança afeta a cognição, a aprendizagem e o comportamento nos estágios posteriores da vida

(Keating & Hertzman, 1999; McCain & Mustard, 1999; Wickelgren, 1999), está criando um consenso mais amplo sobre a importância fundamental dos primeiros anos do desenvolvimento. Grande parte destas evidências vem das pesquisas realizadas nas ciências naturais e sociais envolvendo estudos históricos, neurociência, genética, estudos longitudinais de grupos de nascimento, epidemiologia populacional, estudos de corte transversal e experiências aleatórias sobre os efeitos do maior apoio ao desenvolvimento da primeira infância nos estágios posteriores da vida.

Um dos desafios é combinar o conhecimento das ciências naturais e das ciências sociais. Em seu livro *Consilience: The Unity of Knowledge*, Wilson (1998) apresenta as dificuldades de se integrar o conhecimento das ciências naturais e sociais a respeito dos seres humanos quando a interpretação envolve as crenças e valores de uma sociedade e as diferentes estruturas, crenças e culturas das próprias disciplinas. Este capítulo trata do desenvolvimento e da saúde, da competência e das habilidades de enfrentamento da primeira infância sobre a vida adulta a partir da perspectiva de várias disciplinas das ciências naturais e sociais. As seções apresentam evidências históricas, conclusões de pesquisa de estudos biológicos e animais, e de estudos epidemiológicos e longitudinais realizados com seres humanos, além de um exemplo de caso de uma nova iniciativa de desenvolvimento da primeira infância (DPI) no Canadá.

Evidências Históricas

Uma das mudanças mais extraordinárias observadas nos países ocidentais foi o efeito da revolução industrial sobre a prosperidade e a saúde das populações. Foegel (1994), McKeown (1976) e outros (Steckel & Floud, 1997) tentaram avaliar a causa do notável declínio na mortalidade após o início da revolução industrial.

Em seu estudo sobre a Grã-Bretanha, McKeown (1976) estima que ações diretas de saúde pública são responsáveis por cerca de 25% da

redução no índice de mortalidade. Ele conclui, por exclusão, que a melhora na saúde foi em grande medida relacionada com uma melhor nutrição resultante do aumento gradual da prosperidade e na melhoria da produção e distribuição de alimentos. Sua conclusão é controversa (Szreter, 2000). Entretanto, Fogel (2000), em uma avaliação mais ampla e mais profunda envolvendo vários países ocidentais, conclui também que a melhor nutrição, resultante em grande medida da revolução industrial e do aumento da prosperidade, é o principal fator responsável pela queda nos índices de mortalidade.

Em sua análise, Fogel (2000) revela que a expectativa de vida melhorou na medida em que aumentou a estatura média da população. Como a nutrição na primeira infância (incluindo a vida intrauterina) tem um efeito importante sobre a estatura do adulto (Floud, Wachter & Gregory, 1990), Fogel conclui que o aumento na expectativa de vida está relacionado à melhoria das condições da primeira infância. Ele especula que as condições durante a primeira infância influenciaram as possibilidades de problemas de saúde na vida adulta. Obviamente, outras mudanças (além da melhor nutrição), como a redução no tamanho das famílias, afetaram o desenvolvimento da primeira infância durante este período. As famílias menores podem ter contribuído para reduzir os riscos de infecções na infância e, possivelmente, para uma melhor educação das crianças pequenas por parte dos pais (Reves, 1985).

Esta evidência histórica mostra uma relação entre o crescimento econômico e a melhoria da saúde que não se deve à assistência à saúde e é só parcialmente explicada pelas medidas convencionais de saúde pública. Essa relação, contudo, é relacionada à melhoria dos resultados para as crianças de sociedades mais prósperas.

Como historiador econômico, Fogel também considera o efeito de uma população mais saudável e mais competente sobre o crescimento econômico. Conclui que grande parte do progresso econômico nos países desenvolvidos, em associação com a revolução industrial, foi consequência da melhor qualidade da população. E estima que a melhoria da qualidade da população pode ter sido responsável por até 50% do crescimento econômico no Reino Unido após o iní-

cio da revolução industrial (Fogel, 2000). Esta evidência indica uma relação entre a inovação tecnológica, a prosperidade econômica, mudanças no ambiente social e na saúde e bem-estar das populações, e os efeitos da melhoria da saúde e do bem-estar das populações sobre o crescimento econômico. Em seu recente livro, Fogel (2000) discute as maneiras como os novos conhecimentos e as inovações tecnológicas estão produzindo hoje importantes mudanças econômicas e sociais nas sociedades e os efeitos potenciais destas mudanças sobre as populações.

As evidências históricas deixam duas questões não resolvidas: Como a vida inicial afeta o desenvolvimento humano e se relaciona ao risco de problemas de saúde física e mental na vida adulta? Que circuitos biológicos estão envolvidos e como as condições do desenvolvimento da primeira infância afetam estes circuitos?

Resultados da Pesquisa

Os estudos realizados com seres humanos e animais proporcionam evidências substanciais dos efeitos da nutrição e da experiência nos primeiros anos de vida sobre o desenvolvimento cerebral e a competência, as habilidades de enfrentamento, o comportamento e a saúde, em estágios posteriores da vida (Acheson, 1998; Gunnar, 1998; Hales, 1997; Keating & Hertzman, 1999; Lucas, Morley & Cole, 1998; McCain & Mustard, 1999; McEwen, 1998; Meaney e outros, 1996; Selye, 1936, 1976; Suomi, 1997). Os novos conhecimentos a respeito do desenvolvimento do cérebro no início da vida e seus efeitos sobre todos os aspectos da função corporal, através de circuitos que envolvem os sistemas endócrinos, o sistema imunológico e os processos mentais, estão proporcionando indícios sobre outros circuitos biológicos (Francis et al., 1999; Gunnar, 1998; Keating & Hertzman, 1999; McEwen, 1998). As evidências biológicas corroboram a hipótese de que o desenvolvimento cerebral na primeira infância é um fator que influencia a saúde, a aprendizagem e o comportamento durante todo o ciclo da vida.

Circuitos Biológicos

Estudos biológicos proporcionam evidências intrigantes sobre o relacionamento entre o desenvolvimento cerebral e as experiências da primeira infância. Indícios a respeito deste relacionamento são encontrados em estudos pertinentes dos circuitos cerebrais/hormonais, dos circuitos sensoriais (por exemplo, o córtex visual) e dos estágios do desenvolvimento cerebral nos seres humanos.

Circuitos Cerebrais/Hormonais

O conhecimento do sistema glandular hipotálamo-pituitário-adrenal (HPA), do sistema nervoso autônomo e do estresse aumentou exponencialmente desde o trabalho de Selye (1936). O desenvolvimento destes sistemas no início da vida e seus efeitos sobre a função cerebral e outros importantes circuitos nos sistemas endócrinos e imunológicos vêm sendo agora melhor compreendidos por meio de estudos de psiconeuroendocrinologia e de psiconeuroimunologia. Basicamente, os estímulos sensoriais externos ou internos ao cérebro podem, através do sistema HPA, conduzir a uma produção ampliada de corticosteróides (esteróis) e à ativação do sistema nervoso autônomo. Os níveis de esterol e sua duração no sangue afetam todos os sistemas e órgãos do corpo, incluindo o cérebro. O cérebro regula os níveis de esterol no sangue por meio de um sistema de retroalimentação que envolve o hipotálamo. A regulação da liberação do hormônio liberador de corticotropina (CRH) do hipotálamo não só afeta o circuito HPA, mas também o hipocampo e outros circuitos envolvidos no sistema límbico (McEwen & Seeman, 1999). Uma questão fundamental é: como é estabelecida a regulação do circuito do CRH?

O hipocampo e o hipotálamo têm receptores de esteróide que são importantes em vários aspectos da função cerebral capazes de influenciar o comportamento, a perda da função cognitiva, a perda da memória com o envelhecimento, o abuso de substâncias e o suicídio (Gunnar, 1998; Francis et al., 1999; McEwen & Seeman, 1999; Selye, 1936). Estudos realizados com camundongos recém-nascidos indicam que os estímulos externos e internos durante o início da vida podem determinar a sensibilidade e a regulação do sistema CRH-HPA

(Francis et al., 1999; Gunnar, 1998; McEwen, 1998; Meaney et al., 1996).

Parte da regulação parece ser mediada pelos efeitos dos estímulos, incluindo os esteróis, na ativação dos componentes genéticos dos neurônios no hipocampo e no hipotálamo, que são parte do processo de determinação da diferenciação e função das células no início da vida. Os esteróis regulam a expressão do gene através de vários circuitos que envolvem a ativação de genes específicos e via regulação da transcrição do RNA. A compreensão da influência e dos efeitos sustentados das variações nas condições ambientais (experiência) sobre o desenvolvimento dos sistemas neurais, tanto no nível da expressão do gene quanto do desenvolvimento sináptico, está aumentando. Alguns pesquisadores estão explorando a maneira como as mudanças nos locais que regulam a transcrição dos genes podem servir como um mecanismo para os efeitos de longo prazo sobre a função neuronal.

O estímulo do circuito CRH-HPA pode ocorrer pelo menos de três maneiras: pelos fatores endógenos da circulação, como aqueles associados com a doença; pelo estímulo direto dos sistemas de sensibilidade visceral (por exemplo, dor e pressão arterial); e pelo estímulo do hipotálamo através dos sistemas de sensibilidade externa do cérebro (por exemplo, visão, tato, audição, olfato). O hipocampo é uma estrutura importante devido ao seu envolvimento com o sistema límbico-hipotalâmico-pituitária-adrenal-cortical (LHPA) e com o córtex pré-frontal (Dettling et al., 2000; Francis et al., 1999; McEwen & Seeman, 1999). O hipocampo influencia a memória, a aprendizagem e o comportamento. Níveis elevados crônicos de esteróis podem causar perda dos neurônios no hipocampo, com efeitos sobre a memória e o comportamento (McEwen, 1999; Sapolsky, 1992, 1997). Os estudos em animais demonstram, de maneira impressionante, que as experiências iniciais (estímulo) influenciam o desenvolvimento destes circuitos cerebrais e afetam a resposta destes circuitos ao estímulo interno ou externo, posteriormente na vida.

McEwen & Schmeck (1994) resumem da seguinte forma esta interação dinâmica, os efeitos das experiências iniciais e a função do circuito CRH-HPA:

“Tudo isto significa que, enquanto o cérebro estimula os hormônios e sua multiplicidade de efeitos, o fluxo dos hormônios também afeta o cérebro. As implicações disso são profundas; as diferenças individuais na experiência são traduzidas em diferenças na função cerebral, e até mesmo na estrutura do cérebro. É isso que torna a situação tão complexa, tão difícil de resolver nesse fluxo de simplicidades como a natureza versus a educação. As experiências iniciais da vida e as exposições hormonais que são determinadas pelas reações do cérebro a essas experiências apresentam sinais que vão mudar a maneira em que o cérebro reagirá às novas experiências no futuro” (McEwen & Schmeck, 1994, p. 178).

Grande parte das evidências de estudos realizados com seres humanos e com animais que agora relacionam as experiências iniciais a problemas de saúde física e mental em estágios posteriores da vida apontam para o circuito CRH-HPA (Francis et al., 1999; McEwen, 1998, 1999; McEwen & Schmeck, 1994; McEwen & Seeman, 1999; Sapolsky, 1997). O trabalho excepcional de Barker e colegas (Barker, 1992, 1997; Phillips et al., 1998), de relacionar o peso ao nascer e a extensão da gestação à saúde na vida adulta mostra o “longo alcance” das condições no útero e no início da vida para condições da vida adulta, tais como doença cardíaca coronariana, pressão arterial elevada, diabetes não-dependente de insulina, função imunológica reduzida nos estágios posteriores da vida e obesidade. Os experimentos realizados com vários animais confirmam o vínculo entre o atraso no crescimento intrauterino, a hipertensão e os transtornos metabólicos.

Recentemente, o grupo de Barker (Phillips et al., 1998) descobriu que os níveis plasmáticos de esterol em homens de 64 anos de idade eram inversamente relacionados ao seu peso ao nascer. Os níveis plasmáticos de esterol mais elevados encontrados nos homens com baixo peso ao nascer em relação à idade gestacional foram significativamente associados à pressão arterial elevada, aos níveis plasmáticos de glicose e à resistência à insulina. O grupo de Barker concluiu, como o grupo de estudos com ratos de Meaney, que o eixo CRH-HPA pode ser programado no útero (Phillips et al., 1998; Smythe et al., 1994).

Desse modo, o desenvolvimento e a regulação do circuito CRH-HPA no início da vida, resultante de estímulos externos e internos recebidos no útero e logo após o nascimento, influenciam a regulação e a função deste circuito ao longo de todo o ciclo da vida. Como este circuito pode afetar a memória, a cognição, o comportamento, os circuitos metabólicos, o sistema imunológico e o sistema cardiovascular durante a vida toda, o desenvolvimento da função cerebral no início da vida é muito importante. Além disso, as evidências indicam que a resposta do sistema nervoso autônomo, que é mais difícil de estudar, também é influenciada pelas condições no início da vida, provavelmente em parte relacionadas ao desenvolvimento do sistema HPA límbico (Francis et al., 1999).

Circuitos Sensoriais

Outro conjunto de circuitos cerebrais influenciado pelas condições no início da vida são a conexão e a formação das regiões do córtex que se conectam aos sistemas sensoriais (por exemplo, visão, tato, audição, olfato). Os neurônios das diferentes partes sensoriais do córtex cerebral que se diferenciam na reação aos sinais recebidos no início da vida influenciam a competência com que os indivíduos reconhecem o mundo à sua volta e reagem aos estímulos recebidos pelos órgãos sensoriais. Pesquisas pioneiras realizadas sobre a visão (Cynader & Frost, 2000; Hubel & Weisel, 1962) mostram um período sensível durante os estágios iniciais do desenvolvimento em que os neurônios da visão no córtex occipital do cérebro são mais sensíveis às conexões e à formação dos neurônios necessários para a visão normal. Do mesmo modo que acontece com o sistema CRH-HPA, durante um período sensível no início do desenvolvimento, os estímulos da retina do olho ativam a maquinaria genética nos neurônios do córtex occipital para lhes permitir diferenciar com relação à sua função na visão. Nos estudos realizados com animais, se não existiu o período sensível, é difícil a ativação do mecanismo genético.

Apesar das diferentes interpretações deste trabalho por parte de não-especialistas, um neurocientista (Cynader, 2000) do campo da visão recentemente estabeleceu com clareza as implicações desta pesquisa:

“Os estudos sobre a plasticidade do córtex visual durante o período crítico do desenvolvimento pós-natal são particularmente relevantes à luz das recentes controvérsias sobre a importância das experiências da primeira infância na determinação da competência cortical em adultos. Estas controvérsias - que têm implicações profundas para a educação da primeira infância, o papel dos pais e o cuidado das crianças - têm sido mais caracterizadas pela polêmica do que pelas pesquisas da neurociência. O córtex visual representa o melhor modelo que temos para entender como o estímulo sensorial inicial do cérebro influencia os circuitos e a função cerebral durante a vida toda. Seu estudo deve aumentar nosso conhecimento sobre as maneiras em que os estímulos sensoriais iniciais determinam as capacidades de longo prazo do cérebro” (Cynader, 2000, PP. 1943-44).

As evidências encontradas em estudos realizados com animais e seres humanos são coincidentes com a conclusão de que as conexões e a formação do cérebro são mais dinâmicas durante os primeiros anos da vida. E são substancialmente afetadas pela qualidade da educação ou dos estímulos recebidos durante este período do desenvolvimento. Entretanto, estes efeitos não são “radicais”, pelo menos como está indicado pelos resultados experimentais na visão. Além disso, quanto mais longo o período antes de os sinais do olho alcançarem o córtex visual em uma criança pequena, mais pobre será a acuidade visual do indivíduo na vida adulta (Cynader & Frost, 2000). Ou seja, este componente do cérebro não funcionará tão bem quanto funcionaria se os sinais normais do olho tivessem sido passados ao córtex visual durante o período sensível das conexões e da formação dos neurônios.

O mesmo relacionamento é válido para outros circuitos sensoriais, como a audição e o tato (Cynader & Frost, 2000; Hyman, 1999). Toda a pesquisa demonstra que uma melhora substancial das conexões importantes e da formação dos circuitos sensíveis é difícil mais tarde, se o sistema sensorial não se desenvolver durante o período adequado.

Estão aumentando as evidências da interconexão dos circuitos sensoriais, como a visão, com outros centros fundamentais do cérebro (Rauschecker, 1999). Embora se saiba relativamente pouco sobre o desenvolvimento dos circuitos neurais para outras partes do cérebro que afetam a excitação, as emoções, o comportamento, a linguagem e as habilidades matemáticas, alguns neurocientistas especulam que a conexão e a formação destes circuitos se desenvolvem de uma maneira similar aos sistemas sensoriais (Cynader & Frost, 2000; Hubel, 1994; Le Doux, 1999). As evidências recentes sobre o “intercâmbio” dos diferentes sistemas sensoriais um com o outro e com outras partes do cérebro proporcionam uma estrutura para o entendimento dos efeitos duradouros do desenvolvimento destes circuitos no início da vida.

Estágios do Desenvolvimento

Estudos não-invasivos recentes sobre o desenvolvimento do cérebro humano demonstram que algumas estruturas se desenvolvem antes que outras e que o desenvolvimento cerebral é mais ativo nos primeiros anos de vida. Na segunda década, esta atividade declina para chegar aproximadamente aos valores da vida adulta (Chugani, Phelps e Mazziotta, 1987; Huttenlocher, 1994). Os resultados sugerem que alguns desenvolvimentos ocorrem cedo (por exemplo, circuitos sensoriais como a visão, a audição, o tato; conexões entre os sentidos; circuitos CRH-HPA), enquanto outros circuitos se desenvolvem mais tarde (por exemplo, alfabetização, matemática) e provavelmente são influenciados pela base anterior (Case, 1996; Cynader & Frost, 2000; Hyman, 1999). Alguns desenvolvimentos complexos, como comportamento, emoção e excitação, podem ser influenciados em diferentes estágios. Felizmente, o hipocampo, uma estrutura fundamental para a memória, permanece flexível durante a vida toda e pode gerar novos neurônios (Kandel, 1999; Kempermann & Gage, 1999). Entretanto, evidências de estudos a respeito do efeito das experiências do início da vida sobre o desenvolvimento e a regulação do circuito CRH-HPA e dos níveis de cortisol indicam que um ambiente inicial pobre pode conduzir a uma

regulação deficiente do cortisol. O que, por sua vez, pode afetar negativamente o desenvolvimento, a função e a regeneração do hipocampo durante a vida toda.

Os pesquisadores estão atualmente buscando estratégias para influenciar a expressão dos genes em estágios posteriores do desenvolvimento para superar, ou pelo menos superar parcialmente o fracasso no estabelecimento da expressão apropriada dos genes nos estágios iniciais do desenvolvimento (Cynader & Frost, 2000; Smythe et al., 1994).

Estudos Realizados com Animais

Grande parte do entendimento da fisiologia e das doenças humanas e muitas das tecnologias para o diagnóstico e a intervenção vêm de estudos realizados com animais. Atualmente, os cientistas estão experimentando a transferência de tecido animal para seres humanos de maneira a aliviar problemas de saúde, incluindo alguns transtornos cerebrais. Devido a fatores culturais, filosóficos e outros, muitos investigadores resistem às tentativas de aplicar o conhecimento obtido através das experiências com animais para uma compreensão da função e do desenvolvimento cerebral em seres humanos. É compreensível alguma reserva sobre a relevância dos estudos com animais para os seres humanos, mas ignorar as informações básicas é um erro, em parte porque os estudos realizados com animais podem revelar como vários órgãos do corpo, como o cérebro, desenvolvem e interagem nos níveis celular e orgânico durante a vida toda. A pesquisa pertinente para o desenvolvimento da primeira infância inclui estudos de desenvolvimento e função, das interações entre os genes e o ambiente, e dos efeitos imunológicos.

Desenvolvimento e Função

Em vários estudos realizados com camundongos, ratos e macacos (Black et al., 1998; Coe, 1999; Greenough, Volkman & Juraska, 1973; Meaney et al., 1988), os pesquisadores examinaram os efeitos dos eventos iniciais da vida sobre o desenvolvimento cerebral e as ca-

racterísticas e funções cerebrais, em estágios posteriores da vida. As evidências destes e de outros estudos realizados com animais mostram que as circunstâncias da primeira infância influenciam o desenvolvimento cerebral e que este desenvolvimento inicial afeta o comportamento, a aprendizagem, a saúde e a memória nos estágios posteriores da vida.

Dados obtidos em pesquisas com ratos mostram várias observações interessantes relacionando a neurobiologia desenvolvimental à função. Os filhotes de ratos aos quais são oferecidas gaiolas cheias de brinquedos e que estão envolvidos com suas mães exibem claros benefícios. Em contraste com os filhotes aos quais não é proporcionado um alojamento adequado, os primeiros, quando adultos, têm mais neurônios e mais conexões neurais (um resultado das conexões e da formação do cérebro) e apresentam um desempenho melhor nos testes de competência. Greenough e seus colegas observaram que ratos adultos expostos a um ambiente similar, variado, também exibem novos neurônios e aumentam as conexões neurais (Black et al., 1998). Entretanto, as mudanças ocorrem mais depressa e são maiores nos ratos jovens.

Outros estudos mostram que os filhotes de ratos que são intensamente lambidos por suas mães no início da vida desenvolvem um controle regulatório para seu eixo CRH-HPA que propicia uma reação mais equilibrada aos estímulos (isto é, níveis de esterol mais baixos e um retorno mais rápido a valores de base mais baixos) (Francis et al., 1999; Meaney et al., 1996, 1998). Uma das características mais notáveis reveladas nestes estudos é que os filhotes de ratos intensamente lambidos por suas mães têm memórias melhores quando se tornam mais velhos, o que é compatível com a observação de que níveis excessivos de esterol podem causar perda de neurônios no hipocampo (Sapolsky, 1992, 1997). Em resumo, os filhotes de ratos expostos a muitos contatos (lambidas das mães) têm um circuito CRH-HPA melhor regulado e retêm uma memória e uma função cognitiva melhor à medida que se tornam mais velhos.

Em um estudo interessante realizado com ratos, Francis et al. (1999) compararam ex-bebês de mães que os acariciavam e lambiam

intensamente com os filhotes de mães que tinham um comportamento afetivo menos intenso. Os resultados mostraram que, independentemente da mãe biológica, os filhotes colocados com “boas” mães desenvolveram circuitos CRH-HPA similares aos ratos destas mães e por elas criados. Os filhotes fêmeas de mães “deficientes”, criados por “boas” mães, desenvolveram as mesmas características biológicas e maternais das mães que os criaram.

Interações entre os Genes e o Ambiente

A vida inicial e o desenvolvimento de macacos têm sido extensivamente estudados. Em um conjunto de experimentos (Suomi, 1997, 2000), macacos rhesus foram agrupados em dois grupos: geneticamente vulneráveis e resistentes. O grupo geneticamente vulnerável foi caracterizado como hiper-reagente ao estresse ou ao desafio. Se não são criados por uma mãe afetuosa, estes macacos apresentam um sistema CRH-HPA superestimulado, com respostas de cortisol exageradas e um retorno deficiente aos níveis de repouso. Estes animais vulneráveis, malcuidados quando jovens, evitam novos estímulos e também mostram reações ansiosas e depressivas à separação da mãe. Quando adultos, exibem uma ansiedade aumentada e comportamento depressivo, consumo excessivo de álcool - quando lhes é oferecido -, instinto agressivo e comportamento violento, e altos níveis de esterol na circulação. As fêmeas tendem a ser mães deficientes.

Os pesquisadores têm estudado minuciosamente os circuitos biológicos destes animais, que exibem altos níveis de esterol em resposta a um estresse leve, altos níveis de esterol em repouso, baixos níveis de serotonina no cérebro e um ritmo circadiano prejudicado para os esteróis. Quando a prole de mães “deficientes” do grupo vulnerável é levada para ser criada por mães extremamente afetuosas (Suomi, 1997, 2000), os bebês de alto risco tornam-se seguros e precoces em seus padrões exploratórios. Quando adultos, atingem o topo da hierarquia social; têm uma resposta imunológica robusta, um circuito e esterol melhor regulados e níveis normais de serotonina no cérebro; e as fêmeas tornam-se mães muito afetuosas.

Os pesquisadores descobriram uma característica genética relacionada ao metabolismo da serotonina dos macacos vulneráveis (Bennett et al., 2000; Suomi, 2000). Se criados com pouca afetividade, os animais com o alelo curto têm reações de estresse em excesso diante de estímulos e baixos níveis de serotonina no cérebro; se criados com afeto, não exibem estas reações adversas (Suomi, 2000). Este resultado exemplifica o efeito do ambiente sobre a característica dos genes.

Efeitos Imunológicos

Um dos efeitos importantes do sistema HPA é sobre o sistema imunológico. A atividade excessiva do sistema CRH-HPA com níveis de estresse aumentados no início da vida pode produzir reduções permanentes e marcantes na capacidade imunológica (Coe, 1999; Suomi, 2000). O efeito dos estressores sobre o sistema imunológico é complexo; por exemplo, uma resposta intensa do sistema CRH-HPA pode ser benéfica, mantendo sob controle uma doença aguda. Os estudos também mostram que macacos bebês criados em um ambiente desfavorável exibem alterações na função dos anticorpos que podem aumentar o risco de desenvolver transtornos autoimunes e doenças como asma.

Estudos Realizados com Seres Humanos

Experimentos sociais epidemiológicos aleatórios, estudos longitudinais e observação de populações indicam como as experiências iniciais da vida afetam a saúde, a aprendizagem e o comportamento de uma criança. O desenvolvimento inicial depende da experiência e é influenciado pela nutrição, pela capacidade dos pais e por outros fatores que favorecem o desenvolvimento da primeira infância. Os estudos demonstram claramente o valor e o benefício de bons programas de DPI envolvendo os pais.

Efeitos Ambientais

Estudos epidemiológicos de base populacional, realizados em países

desenvolvidos, documentam a separação social da saúde, da aprendizagem e do comportamento. Estes estudos mostram uma relação direta entre as medidas de saúde, cognição, comportamento e status socioeconômico (SSE) (Bennett et al., 2000; Case, Griffin & Kelly, 1999; Hertzman, 1999; Macintyre, 1994; Marmot et al., 1995; Power & Hertzman, 1999; Willms, 1999). Os indivíduos que estão no nível inferior do índice SSE (níveis IV e V) têm as pontuações mais baixas, e aqueles que estão no nível superior do índice têm as pontuações mais altas. Há vários pontos de interesse.

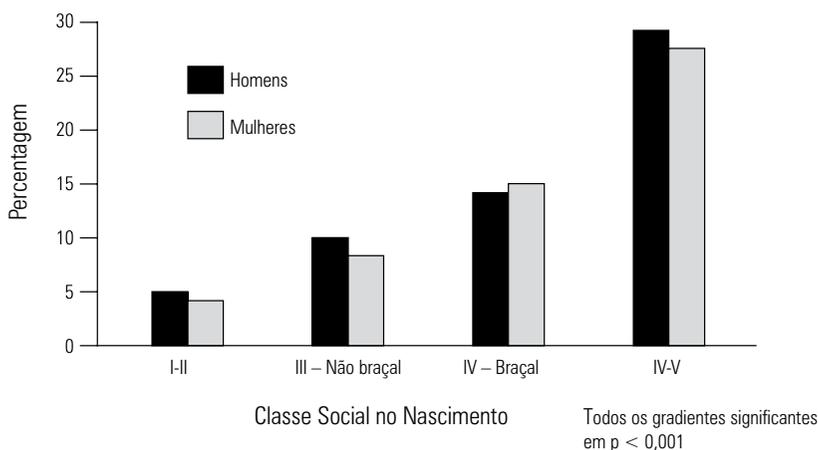
Em primeiro lugar, os gradientes para a saúde, a aprendizagem e o comportamento nos países desenvolvidos tendem a ser lineares (isto é, não há limiar de pobreza). Em segundo lugar, a tendência não pode ser explicada apenas pela genética; o ambiente social tem evidentemente um efeito. Em terceiro lugar, alguns países têm um desempenho elevado e gradientes razoavelmente achatados. Em quarto lugar, nos países desenvolvidos, os maiores números de crianças com dificuldades pertencem à grande classe média. Por exemplo, os dados sobre o Canadá mostram que cerca de 32% das crianças das famílias pobres e mais de 20% daquelas das famílias ricas não se desenvolvem bem nos primeiros anos (McCain & Mustard, 1999). A causa destes gradientes ou da divisão social das populações não é apenas a renda familiar.

A compreensão dos circuitos para o efeito do ambiente social sobre a saúde, a aprendizagem e o comportamento é um desafio. As evidências de estudos longitudinais corroboram o desenvolvimento cerebral como sendo um fator contribuinte, que envolve o estabelecimento de circuitos que influenciam a aprendizagem, o comportamento e a saúde física e mental durante a vida toda. Power & Hertzman (1999) referem-se a este processo como “incorporação biológica”, um conceito que relaciona o ambiente do início da vida à ativação dos mecanismos genéticos responsáveis pela diferenciação da função específica dos neurônios nas diferentes regiões do cérebro.

Estudos longitudinais de faixas etárias de crianças do nascimento até a vida adulta mostram efeitos similares dos gradientes SSE para a saúde, o comportamento e a aprendizagem (Case, Griffin & Kelly, 1999; Power & Matthews, 1997; Power & Hertzman,

1997, 1999; Power et al., 1997; Tremblay, 1999; Wadsworth, 1991). A Figura 1 descreve os gradientes para a realização acadêmica aos 23 anos de idade em relação à classe social no nascimento para crianças britânicas nascidas em 1958. As percentagens com qualificações de educação melhoram a cada passo ascendente na classe social em que nasceram.

A figura mostra que a percentagem de crianças que não têm qualificações educacionais (nível abaixo de 0 no sistema britânico) aos 23 anos de idade é mais alta para aquelas nascidas nas classes sociais inferiores (IV e V), em comparação com apenas 5% das crianças nascidas nas classes sociais mais altas (I e II). A percentagem com qualificações educacionais aumenta a cada nível mais elevado de classe social no nascimento, tanto para homens quanto para mulheres. O gradiente é obviamente influenciado pelas circunstâncias dos indivíduos no nascimento e em sua trajetória de vida até os 23 anos de idade.

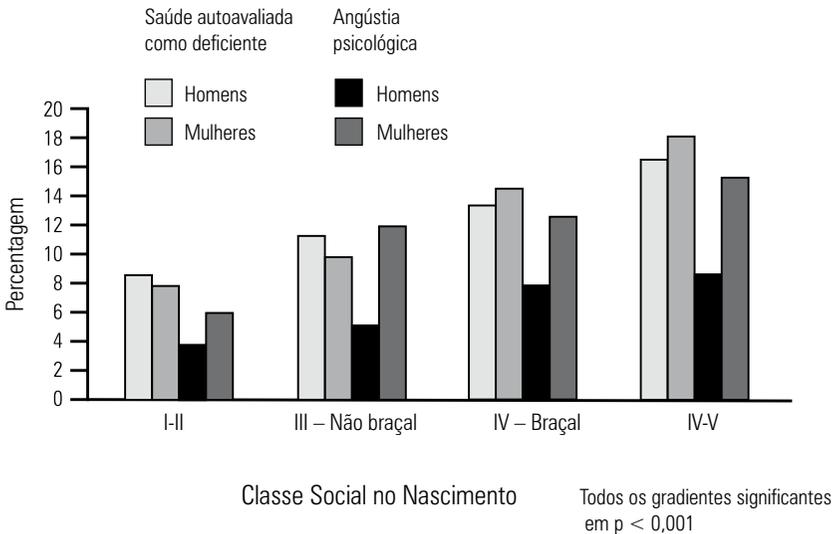


Reproduzida de Power & Matthews (1997) com permissão de *The Lancet*.

Figura 1. Classe Social no Nascimento e Percentagem com Qualificações Educacionais (Nível 0 ou Maior) aos 23 Anos, Faixa de Britânicos Nascidos em 1958

A Figura 2 mostra os gradientes para a saúde aos 23 anos de idade dentro da mesma faixa etária. Na figura, a “angústia psicológica” (como está avaliada pelo inventário de mal-estar de sintomas psicológicos e somáticos, que consta de 24 itens) se relaciona aos problemas de saúde mental futuros, e a “saúde auto-relatada como deficiente” se relaciona a problemas de saúde crônicos nos estágios posteriores da vida. A figura mostra uma relação direta entre a saúde e a classe social no nascimento. O gradiente para problemas de saúde mental futuros aos 33 anos é mais impressionante para as mulheres. Alguns aspectos dos dois gradientes (problemas futuros de saúde mental e problemas de saúde crônicos) podem refletir o efeito do ambiente da primeira infância no desenvolvimento do circuito CRH-HPA, como já foi anteriormente discutido.

Os dados que exibem uma saúde autoavaliada deficiente nos anos da primeira infância como um prenúncio de problemas de saúde crô-



Reproduzida de Power & Matthews (1997) com permissão de *The Lancet*.

Figura 2. A Classe Social no Nascimento e a Saúde aos 33 Anos de Idade, Faixa de Britânicos Nascidos em 1958

nica mais tarde na vida são compatíveis com as descobertas de Barker e seus colegas, dando conta que muitos problemas crônicos de saúde dos indivíduos na vida adulta podem estar relacionados às condições durante a gravidez de sua mãe e aos primeiros anos de vida (Barker, 1992, 1997; Phillips et al., 1998). Os dados também corroboram a conclusão do relato de Acheson (1998) sobre as desigualdades na saúde no Reino Unido - atestando que o desenvolvimento da primeira infância afeta os problemas de saúde física e mental na vida adulta.

Os dados da faixa etária das Figuras 1 e 2 mostram que as crianças de todas as classes sociais estão sujeitas a fatores ambientais que afetam a saúde, o comportamento e a aprendizagem no início da vida, e que a proporção de crianças afetadas é maior nas classes sociais inferiores. Estes dados, é claro, não levam em conta o efeito de quaisquer eventos durante a vida até as idades de 22 e 33 anos. Power, Hertzman e colegas avaliaram esses efeitos e concluíram que um início de baixa qualidade combinado com uma trajetória de vida de baixa qualidade tem o maior efeito sobre a saúde, o comportamento e a aprendizagem (Power & Hertzman, 1997; Powers et al., 1997).

Experiência Inicial e Desenvolvimento

Os dados de outros estudos longitudinais realizados em outros países mostram um claro relacionamento entre a primeira infância e a competência, as habilidades de enfrentamento e a saúde nos anos posteriores. Um estudo sueco (Andersson, 1992), com uma amostra de crianças nascidas em 1975 em famílias urbanas de baixa e média renda mostra que aquelas que frequentaram bons centros de DPI antes de 1 ano de idade, junto com os pais, demonstraram melhores habilidades sociais e cognitivas aos 13 anos. Os meninos que ingressaram no sistema escolar sueco com habilidades verbais deficientes tenderam a ser analfabetos funcionais quando adolescentes e um número significativo deles terminou enquadrado no sistema judiciário (Stattin, 1993).

Estudos realizados com crianças do programa francês Écoles Maternelles (Bergmann, 1996) mostram que ele melhora o desempenho escolar de crianças de todas as classes sociais. E que, quanto mais cedo as crianças ingressarem no programa de pré-escola, melhor será seu

resultado. Um estudo conduzido no Reino Unido (Osburn & Milbank, 1987) mostra que as crianças que frequentaram bons programas de pré-escola de meio-período apresentaram melhor desenvolvimento cognitivo e desempenho acadêmico do que as crianças que não frequentaram estes programas. E que as crianças provenientes de ambientes desfavoráveis obtiveram ganhos maiores do que as crianças de ambientes favoráveis.

Uma observação impressionante obtida nos estudos longitudinais é que as meninas criadas em famílias disfuncionais, sem apoio externo durante a primeira infância, correm riscos maiores de apresentar problemas de comportamento e de saúde mental na vida adulta (Maughan & McCarthy, 1997; Rodgers, Power & Hope, 1997; Rutter, Giller & Hagell, 1998). Muitos meninos criados em famílias disfuncionais mostram evidências claras de comportamento antissocial quando ingressam no sistema escolar, e cerca de um terço deles será delinquente na adolescência (Tremblay, 1999). As meninas exibem maior risco de problemas de saúde mental, como depressão, na vida adulta (Maughan & McCarthy, 1997; Rodgers, Power & Hope, 1997). Estes resultados são válidos para as crianças de todas as classes sociais. E a proporção de crianças que apresentam dificuldades aumenta nos níveis inferiores de SSE.

Aprimorando o Desenvolvimento da Primeira Infância: Os Efeitos

Vários estudos realizados em países desenvolvidos e em desenvolvimento têm tratado dos efeitos dos programas de desenvolvimento da primeira infância na melhoria do aprendizado, do comportamento e da saúde na vida adulta. Os experimentos aleatórios com intervenções sociais são bem mais difíceis de conduzir do que os experimentos aleatórios com medicamentos, e tendem a ser menores em tamanho. Entretanto, os resultados destes estudos podem ter sua consistência testada comparando-os com os resultados de estudos biológicos realizados em animais e com os resultados de estudos epidemiológicos e longitudinais de base populacional.

Alguns estudos demonstram os efeitos da melhoria do desenvolvimento da primeira infância para populações pobres. Na Jamaica,

Grantham-McGregor et al. (1991, 1997) examinaram os efeitos da boa nutrição e da educação no desenvolvimento de crianças com atraso no nascimento, em comparação com um grupo com desenvolvimento normal. As crianças com atraso foram colocadas aleatoriamente em quatro grupos: as que não receberam melhor nutrição e educação, as que receberam melhor nutrição, as que receberam melhor educação ou estímulo e as que receberam melhor nutrição e educação. Depois de 2 anos, o grupo que não recebeu nenhum apoio exibiu um desenvolvimento deficiente; os grupos que tiveram nutrição ou mais estímulo melhoraram quase em igual proporção e atingiram cerca de 50% do desenvolvimento do grupo normal; e o grupo que teve estímulo e nutrição exibiu um desenvolvimento equiparado ao do grupo normal. Este estudo destaca o valor da nutrição e da educação no desenvolvimento da primeira infância para os bebês que estavam claramente em desvantagem no nascimento. As mães das crianças com atraso deste estudo não tiveram uma gravidez saudável e as crianças vão carregar alguns dos riscos do nascimento identificados por Barker (1992,1997). Os resultados deste estudo são compatíveis com aqueles de estudos realizados com animais e com estudos biológicos.

O projeto Carolina, ou o Abecedarian, demonstram o efeito de uma iniciativa de DPI em uma população afroamericana pobre nos Estados Unidos (Campbell & Ramey, 1994; Ramey, 1990; Ramey et al., 2000). As crianças cujas mães tinham um quociente de inteligência (QI) baixo foram colocadas aleatoriamente em dois grupos. Um grupo foi colocado em um programa de DPI que envolvia pais e visitas domiciliares no decorrer dos anos, começando logo depois do nascimento e continuando até as crianças ingressarem na escola. O outro grupo não participou. O programa foi uma iniciativa intensiva de DPI que contava com um educador de primeira infância qualificado para cada três bebês e crianças até 3 anos de idade, e um para cada seis crianças com mais de 3 anos.

As crianças que participaram do programa de DPI mostraram ganhos na cognição (incluindo QI), desempenho educacional e melhoria de comportamento que ainda eram evidentes aos 21 anos, em

comparação com o grupo de controle. O efeito do programa no QI é de particular interesse devido a uma revisão recente (Wickelgren, 1999) que concluiu que as circunstâncias durante os primeiros anos de vida parecem afetar o QI. As crianças do programa Carolina também revelaram ganhos significativos no desempenho em matemática durante seus anos escolares. Aos 21 anos, um número mais de quatro vezes maior de crianças que estiveram no programa de pré-escola matriculou-se em programas de 4 anos de extensão, em comparação com as crianças que estavam no grupo de controle. Programas especiais para as crianças do grupo de controle, quando elas ingressaram no sistema escolar, não tiveram um efeito significativo sobre o seu desenvolvimento - destacando-se ainda mais a importância do programa de pré-escola.

O bem conhecido High/Scope Study (Berruta-Clement, 1984; Schweinhart, 1993) proporciona evidências de um estudo aleatório dos efeitos de uma iniciativa de DPI nos Estados Unidos sobre crianças de famílias de condições socioeconômicas desfavorecidas. As crianças ingressaram no programa aos 3 anos de idade e ali continuaram até entrarem no sistema escolar, aos 6 anos. Este programa começou depois do projeto Abecedarian e funcionava apenas durante o ano letivo. Envolveu os pais, um educador de primeira infância para cada seis crianças e visitas domiciliares. Aos 18 a 20 anos de idade, as crianças que frequentaram o programa de pré-escola exibiam melhor desempenho na escola e no emprego, e menos problemas de comportamento, tais como gravidez na adolescência e atividades criminosas. Sua avaliação aos 27 anos de idade revelou alguns efeitos notáveis. Comparadas ao grupo de experiência, poucas mulheres que participaram da intervenção estavam em programas para “deficiência mental tratável”, e os homens que dele participaram registraram um número bem menor de prisões. Os resultados são compatíveis com (a) evidências crescentes mostrando que as mulheres em ambientes desfavorecidos para o desenvolvimento da primeira infância correm riscos maiores de apresentar problemas de saúde mental na vida adulta e (b) dados que mostram que a superação das desvantagens de um desenvolvimento cerebral deficiente nos primeiros anos

de vida é difícil, mais tarde. O estudo não mostrou um efeito claro sobre o QI, talvez porque envolvesse crianças de 3 anos de idade, faixa posterior aos anos iniciais, quando aparentemente os efeitos do QI são percebidos (Wickelgren, 1999).

As habilidades matemáticas são um exemplo de um desenvolvimento que ocorre no período imediatamente posterior à pré-escola. Os programas projetados para melhorar a capacidade cognitiva básica em matemática aos 4 e 5 anos de idade são efetivos (Case, Griffin & Kelly, 1999; Griffin, Case & Siegler, 1994). Case e seus colegas examinaram se o desempenho em matemática nos anos escolares poderia ser melhorado através de uma iniciativa chamada Right Start, nos Estados Unidos. A estratégia utilizada, “o peso cognitivo dos números”, baseia-se em muitos circuitos sensoriais e, provavelmente, é influenciada pela troca de informações entre os sentidos que os circuitos sensoriais desenvolvem no início da vida. No estudo, as crianças de um bairro socioeconomicamente pobre foram colocadas aleatoriamente num grupo de intervenção e num grupo de controle, e comparadas com crianças de uma escola de classe média. Aos 9 anos de idade, as crianças que participaram do programa de intervenção especial de pré-escola superaram as crianças da escola de classe média, enquanto as crianças do grupo de controle tiveram um desempenho pior do que aquelas da escola de classe média. Case supõe que os indivíduos que perdem este período sensível do desenvolvimento podem vir a ter dificuldades com a matemática complexa na vida adulta.

As conclusões de Case são compatíveis com as descobertas de Fuchs e Reklis (1994), que estudaram os efeitos do desenvolvimento da primeira infância no desempenho em matemática de estudantes de vários estados dos Estados Unidos. Estes autores descobriram que o desempenho em matemática nas escolas de um estado era alto quando as crianças ingressavam no sistema escolar com um bom desenvolvimento da primeira infância e baixo quando o desenvolvimento da primeira infância havia sido deficiente. Concluíram em prol da necessidade de programas de pré-escola fortes para melhorar o desempenho em matemática dos estudantes dos Estados Unidos em geral. Estes resultados são compatíveis com os resultados do projeto

Abecedarian e com o conceito de que as funções do cérebro se desenvolvem em diferentes estágios na primeira infância.

Os estudos de programas de DPI em outras partes do mundo estão começando a mostrar efeitos similares. Um estudo realizado na Índia (Kaul et al., 1991) também mostra um efeito dos programas para a primeira infância sobre a subsequente capacidade em matemática. Um estudo do Banco Mundial (World Bank, 2001) resume da seguinte maneira os resultados dos programas de DPI no Brasil: aumento de um terço na conclusão da escola primária, menor repetência das séries e menores índices de abandono da escola. Estes resultados e outros da Bolívia (Behrman, Cheng & Todd, 2000) documentam ainda que bons programas de DPI melhoram os resultados da aprendizagem.

Estudos Observatórios. Os estudos observatórios também mostram os benefícios de um bom apoio nos primeiros anos de vida. Um dos estudos mais recentes (Ames et al., 1997) compara o resultado de crianças romenas adotadas por famílias da Colúmbia Britânica canadense logo após o nascimento, ao de crianças adotadas depois de passarem muitos meses ou anos em orfanatos da Romênia. A descrição destes orfanatos indica que eles eram ambientes deficientes para um bom desenvolvimento da primeira infância. As crianças adotadas logo depois do nascimento exibem um desenvolvimento similar ao das crianças nascidas no Canadá em famílias de classe média. Mas muitas daquelas adotadas depois de passarem meses ou anos em orfanatos romenos têm problemas comportamentais importantes, ligações deficientes com os profissionais em educação e QIs mais baixos do que aquelas adotadas cedo. A partir de uma análise detalhada de estudos dos orfanatos romenos, O'Connor et al. (2000) concluem que as crianças que passaram mais tempo nos orfanatos antes da adoção exibiram resultados persistentemente deficientes.

Gunnar e colegas estudaram o eixo CRH-HPA em crianças romenas adotadas por lares da Colúmbia Britânica e descobriram que as que foram adotadas tarde têm níveis de esterol mais elevados (Donzella et al., 2000; Gunnar, 1998; Gunnar & Donzella, 1998). Estes dados corroboram os resultados de estudos realizados com animais, mostrando que um ambiente educacional deficiente no início da vida pode con-

duzir a uma atividade excessiva e pouco regulada do sistema CRH-HPA e a níveis elevados de esterol, com efeitos sobre a cognição, a memória e o comportamento. Ao examinar o circuito estresse-esterol e a primeira infância, Gunnar conclui que os profissionais em atendimento e os pais têm um efeito muito poderoso sobre o desenvolvimento deste circuito no início da vida através da qualidade de sua assistência. Os dados extraídos tanto de estudos realizados com animais quanto de estudos com seres humanos sobre o eixo CRH-HPA e seu desenvolvimento e efeitos são impressionantemente congruentes.

Um estudo realizado com órfãos da Coreia (Lien, Meyer & Wini-ck, 1997) adotados por famílias americanas também mostra um efeito da qualidade da primeira infância sobre o desenvolvimento e o desempenho na vida adulta. Todas as crianças adotadas logo depois do nascimento apresentaram pontuações de QI mais elevadas do que aquelas que passaram um tempo considerável em orfanatos coreanos antes da adoção. Aqueles que foram bem nutridos quando adotados tiveram as pontuações mais altas - mais uma vez enfatizando a importância da alimentação nos primeiros anos.

Apesar das limitações dos estudos de orfanatos e de outras possíveis explicações, todos os resultados são compatíveis com aqueles dos estudos realizados com animais. Os dados sobre seres humanos indicam a importância da primeira infância no estabelecimento da base para a competência e para as habilidades de competição durante a vida toda.

Alfabetização

Uma observação importante de muitos estudos é o relacionamento entre as habilidades verbais em torno dos 5 anos de idade e a alfabetização posterior. Os gradientes SSE da alfabetização podem, em parte, refletir o desenvolvimento da primeira infância. Willms (1999), que se envolveu em estudos sobre a alfabetização em países desenvolvidos, conduzidos pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Statistics Canada, enfatiza a importância da primeira infância e também dos sistemas de ensino, para a alfabetização.

Estudos recentes da OCDE sobre três indicadores das habilidades de leitura e escrita nos países da organização mostram que, para todos eles, o nível da alfabetização é um gradiente quando representado em contraposição a indicadores de SSE, tais como o nível de educação dos pais (OCDE e Statistics Canada, 2000; Willms, 1999, neste volume). Alguns países têm um alto desempenho e um gradiente muito achatado; outros países têm um gradiente bastante pronunciado. A alfabetização posterior está relacionada às habilidades verbais ou ao desenvolvimento da linguagem na primeira infância (McKeough, 1992; Stattin, 1993; Willms, neste volume).

Nos Estados Unidos, os indicadores das habilidades verbais na primeira infância mostram um gradiente SSE bastante pronunciado (Brooks-Gunn, Duncan & Britto, 1999), compatível com o gradiente da alfabetização bastante achatado encontrado na população adulta (OCDE e Statistics Canada, 2000; Willms, 1999). O maior número de crianças que não atinge seu nível possível de desempenho está na classe média. Essa descoberta refuta fortemente a afirmação de que poucas famílias da classe média com crianças pequenas não têm bons ambientes de desenvolvimento na primeira infância (Bruer, 1999). Aqueles que fazem esta afirmação não conhecem ou não acreditam nos resultados de estudos epidemiológicos de base populacional.

Os Estados Unidos têm um problema importante porque mais de 45% da população apresentam habilidades de alfabetização deficientes (na escala da OCDE). Incluídas neste baixo nível estão pessoas com habilidades muito deficientes que, por exemplo, podem não ser capazes de determinar, a partir das informações impressas em uma embalagem, a dosagem correta de medicação a ser dada a uma criança; que só são capazes de ler material simples e apresentado com clareza e só podem desempenhar tarefas de baixa complexidade. Melhorar o desenvolvimento da primeira infância é um desafio sério para a sociedade norte-americana se ela quiser reduzir as desigualdades na alfabetização.

Nos países em desenvolvimento, como o Chile, mais de 85% da população estão nos níveis 1 e 2 (na escala da OCDE). Para melhorar as circunstâncias socioeconômicas destes países, o Banco Mundial e

outros devem apoiar os esforços para melhorar as habilidades na leitura e na escrita e o desempenho cognitivo, e encorajar os países a investir nas pré-escolas (isto é, “nível 1”) (McCain & Mustard, 1999). Melhorar o desempenho das populações na leitura e na escrita vai demorar entre 20 e 25 anos se os esforços forem iniciados agora. É importante ressaltar que as iniciativas de pré-escola nível 1 devem se aplicar a todas as classes sociais (não apenas às aquelas que estão na pobreza) porque as evidências mostram uma relação direta entre a alfabetização e a SSE. É interessante notar que um país (Cuba) que investiu durante décadas em mães e filhos na primeira infância tem um alto desempenho na alfabetização para toda a sua população, independentemente da classe social (Willms, neste volume).

Um estudo observatório interessante conduzido por Fuchs (Fuchs & Reklis, 1994), economista de Stanford, em vários estados dos Estados Unidos, tratou do relacionamento entre um índice de desenvolvimento da primeira infância, disponibilidade para o aprendizado na época em que uma criança entra no sistema escolar e o desempenho das crianças em um teste de matemática na 8ª série. A correlação foi positiva, com um coeficiente de correlação maior que +0,8. O desempenho em matemática nas escolas foi claramente relacionado ao nível do desenvolvimento da primeira infância na época em que as crianças ingressaram no sistema de ensino. Fuchs e Reklis (1994) concluem que o investimento nas pré-escolas para todas as crianças é pelo menos tão importante quanto o investimento nas escolas para melhorar substancialmente as habilidades matemáticas nos Estados Unidos. Além da pesquisa de Case e dos dados de estudos epidemiológicos de base populacional e da OCDE, esta evidência refuta a suposição ingênua de que somente um pequeno número de crianças pode se beneficiar de bons programas de DPI (Bruer, 1999).

As avaliações da alfabetização nos países desenvolvidos (OCDE, 2000) e na América Latina produzem alguns resultados extraordinários (Willms, neste volume). Alguns países exibem um alto desempenho nas áreas de teste e gradientes bastante achatados, e outros apresentam um desempenho muito deficiente em todas as classes sociais. Os países com alto desempenho e gradientes bastante achatados ten-

dem a ter programas de pré-escola de alta qualidade para as crianças, envolvendo os pais. Talvez porque a alfabetização seja uma medida do desenvolvimento e da função cerebrais, e porque o desenvolvimento cerebral afeta a saúde, a correlação entre as estimativas da alfabetização e a expectativa de vida de um país é forte (OECD, 2000). Este tema é abordado mais extensivamente no capítulo de autoria de Willms, mais adiante neste volume.

O Desenvolvimento da Primeira Infância nos Países Desenvolvidos: O Caso do Canadá

O desenvolvimento da primeira infância é tão importante para os países desenvolvidos quanto para os países em desenvolvimento. O Canadá é um exemplo disso.

Avaliando as Necessidades

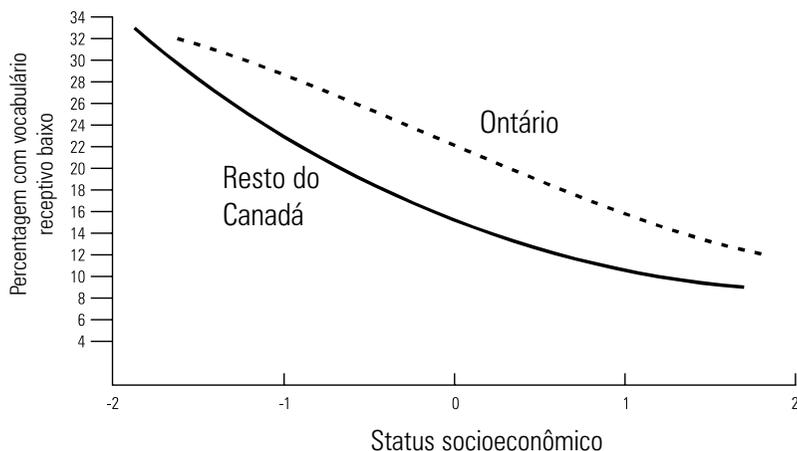
Em 1998, a honorável Margaret McCain e o autor foram solicitados a presidir um grupo de referência e preparar um relatório sobre a primeira infância das crianças da província de Ontário (McCain & Mustard, 1999). O relatório foi encaminhado ao primeiro-ministro, ao ministro da Educação e ao governo de Ontário. Durante a preparação do relatório, o grupo de referência recebeu muitos relatos de crianças em dificuldade na província mais rica do Canadá e indicações de que o problema estava aumentando. Mas o grupo não conseguiu confirmar esta informação porque o governo de Ontário não tinha um banco de dados relevante. Felizmente, o National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY) havia gerado dados fundamentais sobre as crianças e os jovens em Ontário e no Canadá, a partir dos quais o grupo de referência pôde realizar uma avaliação de base populacional da qualidade do desenvolvimento da primeira infância em Ontário.

O levantamento incluiu avaliações das habilidades verbais das crianças (um indicador importante do desenvolvimento futuro) aos 4 e 5 anos de idade para todas as classe sociais. A Figura 3 mostra um gradiente claro para esta avaliação quando colocada em contraposição à SSE das famílias. Embora as crianças mais pobres tenham exibi-

do o pior desempenho, 10% das crianças das famílias ricas também tiveram um mau desempenho. Além disso, as crianças de Ontário também não tiveram, no teste de alfabetização, em todos os níveis SSEs, um desempenho tão bom quanto as crianças do resto do Canadá. O maior número de crianças que não foram bem no teste, em comparação com o resto do Canadá, pertencia à classe média.

A habilidade verbal aos 4 e 5 anos também é um indicador do desenvolvimento comportamental e cognitivo subsequente. Não surpreendentemente, o gradiente da alfabetização para os jovens e os adultos jovens de Ontário foi mais pronunciado do que para as três províncias da região das pradarias (Alberta, Saskatchewan e Manitoba) e para Quebec.

A Figura 4 mostra o gradiente no desempenho na alfabetização para a população das províncias canadenses segundo o status socioeconômico (McCain & Mustard, 1999). O resultado das províncias cai em dois grupos - aqueles com alto desempenho e gradientes achatados (Quebec e as três províncias das pradarias) e aqueles com gradientes relativamente pronunciados. A escala do SSE é similar àquela da Figura 3.

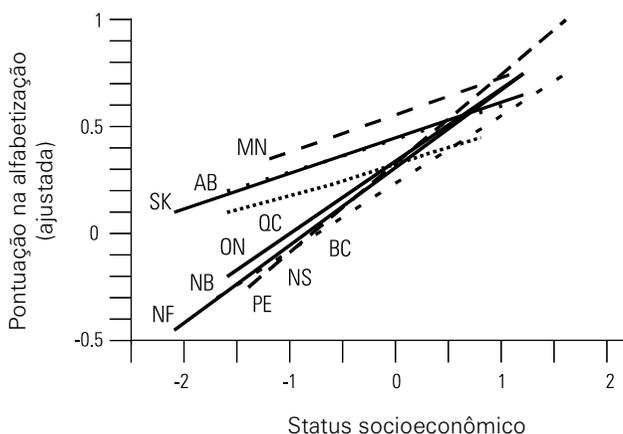


Baseado no Peabody Picture Vocabulary Test, o status socioeconômico é uma medida composta de renda familiar e ocupações e rendas de mães e pais. Os pobres estão à esquerda e os ricos, à direita.

Figura 3. Gradientes Socioeconômicos das Crianças de 4 e 5 anos de Idade, com Vocabulário Receptivo Baixo. Ontário e Canadá, National Longitudinal Study of Children and Youth, 1994, Canada

Uma avaliação do desempenho em matemática entre as crianças de Ontário revela um gradiente similar (McCain & Mustard, 1999). É importante notar que todos estes dados indicam que um número importante de crianças de famílias afluentes não está mantendo um desempenho nos níveis desejáveis, embora uma porção mais alta das crianças na extremidade inferior da escala do SSE também venha tendo dificuldades.

A avaliação do desenvolvimento das crianças de Ontário em relação à renda familiar mostra que cerca de 32% das crianças das famílias que estão entre os 25% de mais baixa renda, e mais de 20% das famílias que estão entre os 25% de renda superior não vêm tendo um bom desempenho. Uma análise completa dos dados mostra que o maior número de crianças em dificuldade está na classe média e que a renda não é o fator determinante. Em vez disso, a qualidade dos pais e dos prestadores de atendimento é um importante fator a influenciar a qualidade do desenvolvimento inicial de uma criança. Baseado nestes resultados, o estudo recomendou ao governo de Ontário que, para que a província tenha uma população mais compe-



SK, Saskatchewan; AB, Alberta; MN, Manitoba; QC, Quebec; ON, Ontario; NB, New Brunswick; NF, Newfoundland; PE, Prince Edward Island; NS, Nova Scotia; BC, British Columbia.

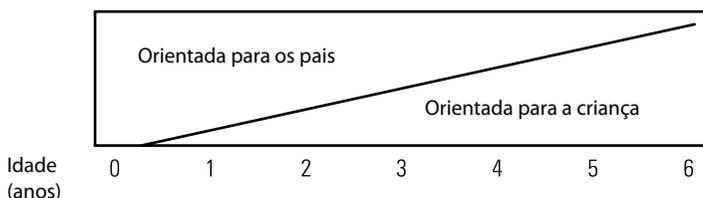
Fonte: McCain & Mustard (1999)

Figura 4. Gradientes da Alfabetização e do SSE para os Jovens Canadenses, por Província, 1994

tente e de alta qualidade no futuro, bons programas de DPI e para os pais começando na primeira infância deveriam ser disponibilizados a todas as famílias com crianças pequenas.

Os resultados são também importantes quando relacionados às conclusões de estudos sobre alfabetização conduzidos pela OCDE e pela Statistics Canada (OCDE, 2000). Os domínios examinados nestes estudos sobre alfabetização são alfabetização em prosa, alfabetização com documentos e alfabetização quantitativa. No Canadá, mais de 40% da população está nos níveis 1 e 2 (na escala da OCDE) e cerca de 22% está nos níveis 4 e 5. Em alguns países desenvolvidos, menos de 25% estão nos níveis 1 e 2 e mais de 30% estão nos níveis 4 e 5. Para melhorar o desempenho do Canadá na economia baseada no conhecimento, o país e a província de Ontário precisam investir em bons programas de DPI. Os dados mostram que países desenvolvidos como o Canadá, assim como países em desenvolvimento, devem melhorar a competência e as habilidades de competição de suas populações para o futuro.

Fonte de estímulo cerebral



Componentes dos centros de desenvolvimento da primeira infância e dos pais:

- Apoio (incluindo arranjos de cuidado para não-pais) e educação dos pais
- Aprendizagem baseada na brincadeira orientada por educadores da primeira infância e pelos pais
- Brinquedotecas e bibliotecas de recursos, evento familiar
- Apoios pré-natal e pós-natal
- Programas de nutrição e serviços de informação e encaminhamento

Fonte: McCain e Mustard (1999)

Figura 5. Estrutura Proposta para os Centros de Desenvolvimento da Primeira Infância e dos Pais na Província de Ontário

Recomendação: Centros de Desenvolvimento da Primeira Infância e de Pais
O estudo da primeira infância (McCain & Mustard, 1999) recomendou que o governo de Ontário, em parceria com as comunidades e envolvendo os setores público e privado, estabelecesse centros de desenvolvimento da primeira infância e de pais, envolvidos na concepção e sensíveis ao desenvolvimento da primeira infância e ao desenvolvimento cerebral. A Figura 5 descreve a estrutura para estes centros.

O estudo propõe especificamente que os centros iniciem o apoio às famílias antes da criança nascer, devido à importância do período intrauterino. Inclui cinco componentes essenciais ou funções básicas, para as crianças pequenas e seus pais, desde a concepção até o ingresso na escola (aos 6 anos de idade); e avalia o seu sucesso na melhoria dos resultados para as crianças. Os centros de desenvolvimento da primeira infância e de pais deverão ser guiados pelos seguintes princípios:

1. Centros de desenvolvimento da primeira infância e de pais, disponíveis, exequíveis, a preço acessível e opcionais para todas as crianças pequenas e as famílias de Ontário, desde a concepção até o ingresso na primeira série do sistema escolar (os pais podem optar por levar ou não seus filhos);
2. Centros orientados tanto para os pais quanto para os filhos;
3. Programas de DPI que dêem condições para as crianças se envolverem na aprendizagem baseada em brincadeiras e na resolução de problemas com outras crianças e com adultos;
4. Relacionamentos proativos entre os adultos (equipe e pais do desenvolvimento da primeira infância) e as crianças que aumentem o potencial da aprendizagem baseada em brincadeiras;
5. Programas de qualidade que alfabetizem e ensinem e aritmética aos pais e a outros assistentes de diferentes origens culturais, étnicas e lingüísticas;
6. Programas para os pais capazes de apoiar os pais e outros cuidadores em todos os aspectos do desenvolvimento da primeira infância;

7. Participação dos pais nos programas de DPI que melhorem a aprendizagem da primeira infância e o desenvolvimento adequado no ambiente doméstico;
8. Apoio e conhecimentos apropriados disponíveis para permitir que todas as crianças participem plenamente, independentemente das dificuldades físicas, desenvolvimentais, de linguagem, de aprendizagem ou de comportamento;
9. Capacidade de envidar esforços especiais que sejam necessários para envolver algumas famílias e crianças cujas circunstâncias lhes dificultem estar nos centros;
10. Centros, independentemente da localização, que estejam vinculados à escola primária local e a outras instituições (por exemplo, bibliotecas, unidades de recreação) e atividades culturais em suas comunidades;
11. Centros que proporcionem serviços continuados para satisfazer as necessidades das crianças e dos pais em casa, no trabalho e na escola;
12. Monitoramento da eficácia dos centros por meio de uma avaliação do desenvolvimento da disponibilidade de aprender das crianças quando elas ingressam no sistema escolar.

Uma medição do desenvolvimento da primeira infância (Índice de Desenvolvimento Inicial), similar àquela utilizada por Fuchs e Reklis (1994), foi criada pelo Canadian Institute for Advanced Research (CIAR), pelo Human Development Program, pela Founder's Network of CIAR e pela McMaster University (Janus & Offord, 2000). O uso desta medida na avaliação de milhares de crianças quando elas ingressam no sistema de ensino mostra que o desempenho na escola está diretamente relacionado à qualidade do desenvolvimento na primeira infância. Esta medição sensível de resultados pode ser utilizada para avaliar a eficácia dos programas comunitários, de forma a melhorar o desenvolvimento da primeira infância.

O governo e o ministro da Educação de Ontário entendem a relevância de programas como estes para a comunidade e reconhecem a enorme importância do desenvolvimento da primeira infância. O

objetivo do ministro é dar aos primeiros anos do desenvolvimento humano a mesma importância que aos anos posteriores (educação primária, secundária e pós-secundária). Os planos do governo, que vêm sendo introduzidos em Ontário, são de base comunitária e envolvem tanto o setor privado quanto o setor público. O ministro está implementando as recomendações do estudo da primeira infância (McCain & Mustard, 1999).

Conclusão

Todos os estudos aqui citados demonstram que bons programas de DPI devem estar disponíveis para todos os setores da população e que estas iniciativas irão melhorar a qualidade geral da população e reduzir as desigualdades na saúde, na competência e nas habilidades de competição. Uma consideração social fundamental é que as crianças que têm um início deficiente correm um risco maior de apresentar comportamento antissocial, o que potencialmente resulta em um aumento da criminalidade e da violência na sociedade. Altos níveis de transtorno social impedem o desenvolvimento de economias competitivas, enquanto sociedades coesas e estáveis, com uma equidade razoável na competência e nas habilidades de competição, são mais capazes de se adaptar às mudanças econômicas e sociais associadas ao crescimento exponencial no conhecimento e na nova tecnologia.

Os benefícios econômicos do investimento no desenvolvimento da primeira infância para a sociedade e para os indivíduos são muito grandes. Como têm apontado os historiadores econômicos, a melhoria na saúde, na competência e nas habilidades de competição foi um fator importante para o crescimento econômico dos países ocidentais após a revolução industrial. Comentando o valor do desenvolvimento da primeira infância, van der Gaag conclui no próximo capítulo deste volume: “Os programas de DPI bem executados e bem planejados são iniciadores do desenvolvimento humano. Eles estimulam melhorias na educação, na saúde, no capital social e na igualdade que apresentam benefícios tanto imediatos quanto de longo prazo para as crianças que participam dos programas. Os investimen-

tos nos programas de DPI são, de muitas maneiras, investimentos no futuro de uma nação.”

Para enfrentar as profundas mudanças socioeconômicas que estão acontecendo, deve-se dar atenção à competência e às habilidades de competição de todas as populações. Ontário deu um passo importante nesta direção com o estabelecimento de centros de desenvolvimento da primeira infância e dos pais. As recomendações que estimulam esta ação (McCain & Mustard, 1999) foram fortemente influenciadas pelo trabalho do Banco Mundial e pela conclusão que chegou em seu volume recente sobre o desenvolvimento da primeira infância (Young, 1997):

“Como a aprendizagem se inicia no nascimento - e até antes -, o ponto de partida para o envolvimento das famílias nos programas de DPI deve ser o mais cedo possível... O conhecimento e o entendimento dos programas de DPI não é mais a restrição enfrentada pelo desenvolvimento da primeira infância. Em vez disso, transformar este conhecimento em ação é o principal fator de limitação na implementação dos programas de DPI e requer o apoio combinado dos governos, das organizações não-governamentais, do setor privado e dos meios de comunicação. O desafio de cuidar dos membros mais jovens da sociedade não é apenas um desafio para um único país ou continente; é um desafio para toda a comunidade mundial” (p. 330).

Referências

- Acheson, D., 1998. *Independent Inquiry into Inequalities in Health: Report*. London: The Stationery Office.
- Ames, E., 1997. *The Development of Romanian Orphanage Children Adopted to Canada. Final Report*. Burnaby, B.C.: Simon Fraser University.
- Andersson, B.-E., 1992. *Effects of Day-Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish School Children*. *Child Development* 63: 20-36.

- Barker, D. J. P., ed., 1992. *Fetal and Infant Origins of Adult Disease*. London: British Medical Journal.
- Barker, D. J. P., 1997. *Fetal Nutrition and Cardiovascular Disease in Later Life*. *British Medical Bulletin* 53(1): 96-108.
- Behrman, J. R., Cheng, Y. & Todd, P., 2000. *The Impact of the Bolivian Integrated 'PIDI' Preschool Program*. World Bank Research Foundation Project on Evaluation of the Impact of Investments in Early Childhood Development on Nutrition and Cognitive Development. Washington, D.C.: World Bank.
- Bennett, A.J., Lesch, K.P., Heils, A., Long, J., Lorenz, J., Shoaf, S.E., Champoux, M., Suomi, S.J., Linnoila, M. V. & Higley, J. D., 2000. *Early Experience and Serotonin Transporter Gene Variations Interact to Influence Primate CNS Function*. *Molecular Psychiatry*.
- Bergman, B., 1996. *Saving Our Children from Poverty: What the United States Can Learn from France*. New York: Russell Sage Foundation.
- Berruta-Clement, J. R., 1984. *Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19*. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Press.
- Black, J. E., Jones, T. A., Nelson, C. A. & Greenough, W. T., 1998. *Neuronal Plasticity and the Developing Brain*. Em N. E. Alessi, J. T. Coyle, S. I. Harrison & S. Eth, eds., *Handbook of Child and Adolescent Psychiatry, Vol. 6: Basic Psychiatric Science and Treatment*. New York: John Wiley & Sons.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J. & Britto, P. R., 1999. *Are Socioeconomic Gradients for Children Similar to Those for Adults?: Achievement and Health of Children in the United States*. Em D. Keating & C. Hertzman, eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations*. New York: Guilford Press.
- Bruer, J. T., 1999. *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*. New York: Free Press.
- Campbell, F. A. & Ramey, C.T., 1994. *Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-up Study of Children from Low-Income Families*. *Child Development* 65: 684-98.

- Case, R., 1996. *Mathematics Education for the Information Age. HDWP-29*. Toronto: Canadian Institute for Advanced Research.
- Case, R.S., Griffin, S. & Kelly, W. M., 1999. *Socioeconomic Gradients in Mathematical Ability and Their Responsiveness to Intervention during Early Childhood*. Em D. Keating & C. Hertzman, eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations*. New York: Guilford Press.
- Chugani, H. T., Phelps, M.E. & Mazziotta, J.C., 1987. *Positron Emission Tomography Study of Human Brain Functional Development*. *Annals of Neurology* 22(4): 487-97.
- Coe, C. L., 1999. *Psychosocial Factors and Psychoneuroimmunology Within a Lifespan Perspective*. Em D. Keating & C. Hertzman, eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations*. New York: Guilford Press.
- Cynader, M. S., 2000. *Perspectives: Neuroscience. Strengthening Visual Connections*. *Science* 287: 1943-44.
- Cynader, M. S. & Frost, B. J., 2000. *Mechanisms of Brain Development: Neuronal Sculpting by the Physical and Social Environment*. Em D. Keating & C. Hertzman, eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations*. New York: Guilford Press.
- Detting, A.C., Parker, S. W., Lane, S., Sebanc, A. & Gunnar, M. R., 2000. *Quality of Care and Temperament Determine Changes in Cortisol Concentrations over the Day for Young Children in Childcare*. *Psychoneuroendocrinology* 25: 819-36.
- Donzella, B., Gunnar, M.R., Krueger, W. K. & Alevin, J., 2000. *Cortisol and Vagal Tone Responses to Competitive Challenge in Preschoolers: Associations With Temperament*. *Developmental Psychobiology* 37: 209-20.
- Floud, R., Wachter, K. & Gregory, A., 1990. *Height, Health and History: Nutritional Status in the United Kingdom, 1750-1980*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fogel, R. W., 1994. *Economic Growth, Population Theory and Physiology: The Bearing of Long-term Processes on the Making of Economic Policy*. National Bureau of Economic Research

- Working Paper No. W4638. Cambridge, Mass.
- Fogel, R. W., 2000. *The Fourth Great Awakening and the Future of Egalitarianism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Francis, D. D., Champagne, F. A., Liu, D. & Meaney, M. J., 1999. *Maternal Care, Gene Expression, and the Development of Individual Differences in Stress Reactivity*. Em *Socioeconomic Status and Health in Industrial Nations*. Annals of the New York Academy of Sciences 896: 66-84.
- Fuchs, V. & Reklis, D., 1994. *Mathematical Achievement in Eighth Grade: Interstate and Racial Differences*. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 4784. Cambridge, Mass.
- Grantham-McGregor, S. M., Powell, C. A., Walker, S.P. & Himes, J. H., 1991. *Nutritional Supplementation, Psychosocial Stimulation, and Mental Development of Stunted Children*. *Lancet* 338(8758): 1-5.
- Grantham-McGregor, S. M., Walker, S.P.C., Chang, S. M. & Powell, C. A., 1997. *Effects of Early Childhood Supplementation With and Without Stimulation on Later Development in Stunted Jamaican Children*. *American Journal of Clinical Nutrition* 66: 247-53.
- Greenough, W. T., Volkmar, F. R. & Juraska, J.M. , 1973. *Effects of Rearing Complexity on Dendritic Branching in Frontolateral and Temporal Cortex of the Rat*. *Experimental Neurology* 41: 371-78.
- Griffin, S., Case, R. & Siegler, R., 1994. *Rightstart: Providing the Central Conceptual Prerequisites for First Formal Learning of Arithmetic to Students at Risk for School Failure*. Em K. McGilly, Ed., *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gunnar, M. R., 1998. *Stress Physiology, Health and Behavioral Development*. Em A. Thornton, ed., *The Wellbeing of Children and Families: Research and Data Needs*. Institute for Social Research Report. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan.
- Gunnar, M. R. & Donzella, B., 1998. *Social Regulation of the LHPA Axis in Early Human Development*. *Institute of Child Development*. Minneapolis: University of Minnesota.

- Hales, C. N., 1997. *Non-Insulin-Dependent Diabetes Mellitus*. British Medical Bulletin 73(1): 109-22.
- Hertzman, C., 1999. *Population Health and Human Development*. Em D. Keating & C. Hertzman, eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations*. New York: Guilford Press.
- Hubel, H. D., 1994. *Nature vs Nurture vs Knowledge*. Em B.S. McEwen & H. Schmeck, eds., *The Hostage Brain*. New York: Rockefeller University Press.
- Hubel, H. D. & Weisel, T.N., 1962. *Receptive Fields, Binocular Interaction and Functional Architecture in the Cat's Visual Cortex*. *Physiology* 160: 106-54.
- Huttenlocher, P. R., 1994. *Synaptogenesis in Human Cerebral Cortex*. Em G. Dawson & K. W. Fischer, eds., *Human Behavior and the Developing Brain*. New York: Guilford Press.
- Hyman, S., 1999. *Susceptibility and "Second Hits"*. Em R. Conlan, ed., *States of Mind: New Discoveries About How Our Brains Make Us Who We Are*. New York: John Wiley & Sons.
- Janus, M. & Offord, D., 2000. Readiness to Learn at School. *Isuma* 1(2): 71-75.
- Kagan, J., 1998. *Three Seductive Ideas*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kandel, E., 1999. *Of Learning, Memory, and Genetic Switches*. Em R. Conlan, ed., *States of Mind: New Discoveries About Now Our Brains Make Us Who We Are*. New York: John Wiley & Sons.
- Kaul, V., 1991. *Starting Children Too Early on Number Work: A Mismatch of Developmental and Academic Priorities*. *Resources in Education*. Research Report 143. ERIC Data Base. Urbana Champaign: University of Illinois.
- Keating, D. P. & Hertzman, C., 1999. *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological, and Educational Dynamics*. New York: Guilford Press.
- Kempermann, G. & Gage, F. H., 1999. *New Nerve Cells for the Adult Brain*. *Scientific American* 280: 48-53.
- Le Doux, J., 1999. *The Power of Emotions*. Em R. Conlan, ed., *States of Mind: New Discoveries About Now Our Brains Make Us Who*

- We Are. New York: John Wiley & Sons.
- Lien, N. M., Meyer, K. K. & Winick, M., 1997. *Early Malnutrition and "Late" Adoption: A Study of Their Effects on the Development of Korean Orphans Adopted into American Families*. *American Journal of Clinical Nutrition* 30: 1734-39.
- Lucas, A., Morley, R. & Cole, T. J., 1998. *Randomised Trial of Early Diet in Preterm Babies and Later Intelligence Quotient*. *British Medical Journal* 317 (7171): 1481-87.
- Macintyre, S., 1994. *Understanding the Social Patterning of Health: The Role of the Social Sciences*. *Journal of Public Health Medicine* 16 (1): 53-59.
- Marmot, M., Bobak, M. & Smith, G. D., 1995. *Explanations for Social Inequalities in Health*. In B. . Amick, S. Levine, A. R. Tarlov & D. C. Walsh, eds., *Society and Health*. New York: Oxford University Press.
- Maughan, B. & McCarthy, G., 1997. *Childhood Adversities and Psychosocial Disorders*. *British Medical Journal* 53(1): 156-69.
- McCain, M. N. & Mustard, J.F., 1999. *Early Years Study: Reversing the Real Brain Drain*. Toronto: Publications Ontario.
- McEwen, B., 1999. *Corticosteroids, the Aging Brain and Cognition*. *Trends in Endocrinology and Metabolism* 10 (3): 92-96.
- McEwen, B. S., 1998. *Protective and Damaging Effects of Stress Mediators*. *New England Journal of Medicine* 338 (3): 171-79.
- McEwen, B. S. & Schmeck, H. M., 1994. *The Hostage Brain*. New York: Rockefeller University Press.
- McEwen, B. & Seeman, T., 1999. *Protective and Damaging Effects of Mediators of Stress. Elaborating and Testing the Concepts of Allostasis and Allostatic Load. Em Socioeconomic Status and Health in Industrial Nations*. *Annals of the New York Academy of Sciences* 896: 30-47.
- McKeough, A., 1992. *Testing for the Presence of a Central Conceptual Structure*. Em R. Case, ed., *The Mind's Staircase: Exploring the Conceptual Underpinnings of Children's Thought and Knowledge*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKeown, T., 1976. *The Modern Rise of Population*. New York: Academic Press.

- Meaney, M. J., Aitken, D. H., van Berkel, C., Bhatnagar, S. & Sapolsky, R. M., 1998. *Effect of Neonatal Handling on Age-Related Impairments Associated With the Hippocampus*. *Science* 239: 766-68.
- Meaney, M. J., Diorio, J., Francis, D., Widdowson, J., LaPlante, P., Caldju, C., Sharma, S., Seckl, J. R. & Plotsky, P. M., 1996. *Early Environmental Regulation of Forebrain Glucocorticoid Receptor Gene Expression: Implications for Adrenocortical Responses to Stress*. *Developmental Neuroscience* 18: 49-72.
- O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J. M. & English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team., 2000. *The Effects of Global Severe Privation on Cognitive Competence: Extension and Longitudinal Follow-up*. *Child Development* 71: 376-90.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) & Statistics Canada. 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD. Canada: Minister of Industry.
- Osburn, A. F. & Millbank, J. E., 1987. *The Effects of Early Education: A Report from the Child Health and Education Study*. Oxford: Clarendon Press.
- Phillips, D. I. W., Barker, D. J. P., Fall, C. H. D., Seckl, J. R., Whorwood, C. B., Wood, P. J. & Walker, B. R., 1998. *Elevated Plasma Cortisol Concentrations: A Link Between Low Birth Weight and the Insulin Resistance Syndrome?* *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism* 83 (3): 757-60.
- Power, C. & Hertzman, C., 1997. *Social and Biological Pathways Linking Early Life and Adult Disease*. *British Medical Bulletin* 53 (1): 210-21.
- Power, C. & Hertzman, C., 1999. Health, Well-Being, and Coping Skills. Em D. Keating & C. Hertzman, eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations*. New York: Guilford Press.
- Power, C., Hertzman, C., Matthews, S. & Manor, O., 1997. *Social Differences in Health: Life-Cycle Effects Between Ages 23 and 33 in the 1958 British Birth Cohort*. *American Journal of Public Health* 87 (9): 1499-1503.

- Power, C. & Matthews, S., 1997. *Origins of Health Inequalities in a National Population Sample*. Lancet 350 (9091): 1584-89.
- Ramey, C. T., 1990. *Early Intervention for High-Risk Children: The Carolina Early Intervention Program*. Binghamton, N.Y.: The Haworth Press.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, B., Skinner, M. L., Gardner, D.M. & Ramey, S.L., 2000. *Persistent Effects of Early Intervention on High-Risk Children and Their Mothers*. Applied Developmental Science 4: 2-14.
- Rauschecker, J.P., 1999. *Making Brain Circuits Listen*. Science 285: 1686-87.
- Reves, R., 1985. *Declining Fertility in England and Wales as a Major Cause of the Twentieth Century Decline in Mortality. The Role of Changing Family Size and Age Structure in Infectious Disease Mortality in Infancy*. American Journal of Epidemiology 122: 112-26.
- Rodgers, B., Power, C. & Hope, S., 1997. *Parental Divorce and Adult Psychological Distress: Evidence from a National Birth Cohort: A Research Note*. Journal of Child Psychology and Psychiatry 38 (7): 867-72.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A., 1998. *Antisocial Behavior by Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sapolsky, R. M., 1992. *Stress, the Aging Brain, and the Mechanisms of Neuron Death*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Sapolsky, R. M., 1997. *The Importance of a Well-Groomed Child*. Science 277(5332): 1620-21.
- Schweinhart, L. J., 1993. *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti, Mich.: High/Scope ress.
- Selye, H., 1963. *Nature* 138: 22
- Selye, H., 1976. *The Stress of Life*, rev. ed. New York: McGraw-Hill.
- Smuthe, J. W., McCormick, C. M., Rochford, J. & Meaney, M. J., 1994. *The Interaction Between Prenatal Stress and Neonatal Handling on Noniceptive Response Latencies in Male and Female Rats*. Physiology and Behavior 55 (5): 971-74.
- Stattin, H., 1993. *Early Language and Intelligence Development and*

- Their Relationship to Future Criminal Behavior.* Journal of Abnormal Psychology 102 (3): 369-78.
- Steckel, R. H. & Floud, R., 1997. *Health and Welfare during Industrialization.* Chicago: University of Chicago Press.
- Suomi, S. J., 1997. *Early Determinants of Behaviour: Evidence from Primate Studies.* British Medical Bulletin 53 (1): 170-84.
- Suomi, S. J., 2000. *A Biobehavioral Perspective on Developmental Psychopathology.* Em A. J. Sameroff, M. Lewis & S. M. Miller, eds., *Handbook of Developmental Psychopathology.* New York: Kluwer Academic.
- Szreter, S., 2000. The McKeown Thesis. *Journal of Health Services Research Policy*, 5 (2): 119-20.
- Tremblay, R. E., 1999. *When Children's Social Development Fails.* Em D. Keating & C. Hertzman, eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations.* New York: Guilford Press.
- Wadsworth, M. E. J., 1991. *The Imprint of Time.* Oxford: Clarendon Press.
- Wickelgren, I., 1999. *Nurture Helps Mold Able Minds.* Science 283: 1832-34.
- Willms, J. D., 1999. *Quality and Inequality in Children's Literacy: The Effects of Families, Schools, and Communities.* Em D. Keating & C. Hertzman, eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations.* New York: Guilford Press.
- Wilson, E. O., 1998. *Consilience: The Unity of Knowledge.* New York: Alfred A. Knopf.
- World Bank., 2001. Brazil, *Early Child Development: A Focus on the Impact of Preschools.* Washington, D.C.: World Bank, Human Development Network.
- Young, M. E., ed., 1997. *Early Child Development: Investing in our Children's Future.* International Congress Series 1137. Amsterdam: Elsevier Science B.V.

Capítulo 3

Do Desenvolvimento da Criança ao Desenvolvimento Humano

Jacques van der Gaag

O desenvolvimento da primeira infância (DPI) e o desenvolvimento humano (DH) estão intimamente ligados. O desenvolvimento da primeira infância refere-se à combinação do desenvolvimento físico, mental e social nos primeiros anos da vida - dimensões que são comumente tratadas pelos programas integrados de DPI. Estes programas incluem intervenções para melhorar a nutrição, a saúde, o desenvolvimento cognitivo e a interação social das crianças na primeira infância (Myers, 1992; Young, 1997).

O desenvolvimento humano refere-se a dimensões similares - educação, saúde (incluindo nutrição), desenvolvimento social e crescimento - mas em escala nacional. A estrutura multidimensional para o DH utilizada neste capítulo é uma variante de uma estrutura inicialmente proposta pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas em 1990. A (des)igualdade está incluída na discussão, mas um conceito ainda mais amplo do DH incluiria dimensões adicionais, como os direitos humanos (Sen, 1999).

O desenvolvimento humano, definido de forma ampla, é o objetivo abrangente da maioria dos programas de desenvolvimento internacionais e multinacionais. Como o DH está muito intimamente vinculado ao DPI, investir no DPI é o ponto de partida natural para estes programas, e para a política pública que os estrutura.

Quatro “caminhos” fundamentais vinculam o DPI ao DH. O primeiro caminho é a educação. As intervenções durante os primeiros

anos de vida da criança têm múltiplos benefícios para os investimentos subsequentes em sua educação, variando desde a matrícula no momento adequado na escola fundamental até uma probabilidade maior de progredir a níveis escolares mais elevados. O segundo caminho é a saúde. Como a educação, os investimentos em saúde são um investimento no capital humano e têm benefícios de longo prazo. O terceiro caminho vincula a noção de um melhor comportamento social (como resultado de estar matriculado em um programa de DPI) com a formação de capital social. Este vínculo é mais especulativo, mas é sugerido por alguns resultados interessantes de pesquisas. No quarto caminho, o DPI está vinculado ao DH pelo potencial dos programas de DPI para lidar com a desigualdade na sociedade. E, finalmente, a educação, a saúde, o capital social e a igualdade estão vinculados ao crescimento econômico e, portanto, ao DH.

Todos estes vínculos serão discutidos neste capítulo, que conclui com sugestões para pesquisas adicionais destinadas a diminuir algumas das lacunas identificadas no conhecimento. Para proporcionar o contexto adequado, o capítulo se inicia com uma breve história da economia do desenvolvimento.

Economia do Desenvolvimento: um resumo

A história da economia do desenvolvimento está bem descrita em *Handbook of Development Economics*, volume 1 (Chenery & Srinivasan, 1989), livro recomendado aos mais seriamente interessados. Um ponto importante observado neste capítulo é que as abordagens iniciais do desenvolvimento, que eram caracterizadas por modelos de planejamento matemáticos, foram gradualmente substituídas por modelos de desenvolvimento que reconhecem que as pessoas são ao mesmo tempo o meio e a causa final do desenvolvimento. Estes modelos mais recentes enfatizam a importância de se investir nas pessoas (jovens) como um meio fundamental para estimular o desenvolvimento.

O deslocamento dos modelos de planejamento para as pessoas é ilustrado pelas destacadas contribuições de quatro ganhadores do prêmio Nobel de Economia. Todos eles foram premiados por seu trabalho so-

bre o desenvolvimento. O primeiro desses prêmios Nobel de Economia foi Jan Tinbergen, que o dividiu em 1969 com Ragna Frisch. A influência de Tinbergen no assunto ainda pode ser sentida em todo o mundo.

Inicialmente, Tinbergen estudou física e, mais tarde, aplicou modelos de planejamento matemático às economias dos países em desenvolvimento, principalmente para determinar melhores níveis de investimento. O planejamento, pelo menos em seu conceito, compreendia três estágios. Primeiro, no nível macro, foi escolhido um patamar desejado de crescimento econômico. Como a mão-de-obra era considerada abundantemente disponível, este índice desejado de crescimento determinou o melhor índice de investimento geral. No estágio intermediário, foi determinada a melhor distribuição deste investimento por região e por indústria. E, no terceiro estágio, foram avaliados e alocados os investimentos específicos para os projetos. Com exceção da abundância de mão-de-obra (a ser recrutada das áreas rurais), nenhuma pessoa foi incluída nestes modelos de planejamento.

Seria injusto para com Tinbergen (que inventou o campo da economia do desenvolvimento devido à sua preocupação com as condições de vida dos pobres do mundo) afirmar que ele sugeria que as pessoas fossem esquecidas no processo de desenvolvimento. Ao contrário, as pessoas eram vistas como um importante fator de produção. Conseqüentemente, a educação era um elemento importante nestes modelos. Os investimentos em educação precisavam ser planejados, assim como os investimentos em estradas ou em máquinas. Na verdade, a mão-de-obra especializada (o resultado desses investimentos) poderia também ser alocada por região ou indústria e, se necessário, até mesmo importada.

Entretanto, foi omitido destes modelos iniciais o comportamento (econômico) das pessoas. Em 1979, o prêmio Nobel de Economia foi concedido a T.W. Schultz (e W.A. Lewis). A principal contribuição de Schultz para o tema foi mostrar que o comportamento das pessoas nos países em desenvolvimento é, assim como o das pessoas nos países desenvolvidos, aquele de um homo economicus racional, reagindo aos incentivos e às oportunidades. Ele enfatizou a importância de se investir no capital humano (habilidades e conhecimento) para

aumentar a produtividade (especialmente na agricultura) e o espírito empreendedor.

Um terceiro laureado com o prêmio Nobel (em 1993), R.W. Fogel enfatizou a importância do “desenvolvimento das pessoas” de outra maneira ainda. Assumindo uma perspectiva histórica, Fogel ressalta a importância da contribuição da mudança tecnológica para as melhorias fisiológicas. Ele conclui que a evolução “tecnofisiológica” (como ele a denominou) é responsável por cerca da metade do crescimento econômico britânico nos dois últimos séculos. Fogel declara: “Grande parte deste ganho deveu-se à melhoria na eficiência termodinâmica humana. O índice de conversão de inserção de energia humana em produção de trabalho parece ter aumentado cerca de 50% desde 1790” (Fogel, 2000, pp. 78-79). Fogel também é um dos poucos economistas que reconheceu a importância dos efeitos de longo prazo sobre a saúde, decorrentes da privação durante a primeira infância.

A. Sen, que recebeu o prêmio Nobel em 1998, também reconheceu o papel fundamental do investimento nas pessoas. A renda mais alta resultante da maior produtividade reduz a pobreza e aumenta o bem-estar econômico. No entanto, Sen também enfatiza a melhoria da saúde, níveis de educação mais elevados e a melhoria da nutrição como objetivos separados que, além da renda mais alta, representam aspectos não-monetários da qualidade de vida (isto é, do “desenvolvimento humano”) que são valiosos em si e por si. Em seu livro mais recente (Sen, 1999), ele estende este conceito para enfatizar que a liberdade individual é o objetivo fundamental da vida econômica. Neste tratado, Sen utiliza uma definição muito ampla de liberdade, que inclui liberdade da fome, da doença, da ignorância, de todas as formas de privação, de pobreza, além da liberdade política e econômica e dos direitos civis.

Vinculando o DPI ao DH: Quatro Caminhos

Educação

O primeiro caminho do DPI ao DH é através da educação. A importância do DPI para o desempenho educacional subsequente e o papel

da educação no desenvolvimento econômico e humano são bastante conhecidos e apoiados por amplas evidências científicas acumuladas pela neurofísica, pediatria, ciências médicas, desenvolvimento infantil, educação, sociologia e economia. Extensas evidências documentam a importância dos primeiros meses e anos da vida para o desenvolvimento físico, mental e social de uma criança (Cynader & Frost, 1999; McCain & Mustard, 1999; Myers, 1992; Young, 1997). O desenvolvimento rápido do cérebro durante os primeiros meses e anos é crucial, e os recém-nascidos que recebem o cuidado e os estímulos apropriados estarão prontos para ingressar na escola e aprender no momento certo.

As crianças que participam dos programas de DPI recebem estímulo psicossocial, suplementação nutricional e assistência à saúde. E seus pais recebem capacitação eficaz em assistência à infância. As crianças que participaram destes programas mostram quocientes de inteligência mais altos e melhorias no raciocínio prático, coordenação dos olhos e das mãos, audição e fala, e disponibilidade para a leitura (Myers, 1992). A repetência das séries e os índices de abandono da escola são menores, o desempenho na escola é melhor. E a probabilidade de que uma criança progrida para níveis mais elevados de educação aumenta (Barnett, 1995; Barnett, 1998; Grantham-McGregor et al., 1997; Karoly et al., 1998; Schweinhart et al., 1993).

No longo prazo, estas crianças se beneficiam do ensino precoce e de mais tempo com o melhor ensino, o que as torna mais produtivas e mais “bem sucedidas” quando adultos. Alcançar um nível mais alto de escolaridade é a melhor possibilidade de “sucesso” como adulto, independentemente de como o sucesso seja definido. A definição de sucesso como um melhor emprego e uma renda mais elevada no mercado de trabalho, ou de atividades ampliadas e melhoradas em casa (por exemplo, assistência às crianças, práticas nutricionais, saúde da família), pode diferir de caso a caso. Mas o nível educacional mais elevado está sempre associado a um bem-estar maior, amplamente definido (Haveman & Wolfe, 1984; Psacharopoulos, 1994).

Os benefícios públicos da educação são também bem conhecidos. Para a sociedade, eles incluem uma capacidade maior de adotar no-

vas tecnologias, melhor funcionamento dos processos democráticos, índices de fertilidade mais baixos e índices de criminalidade menores (Carnoy, 1992; Rutter, Giller & Hagell, 1998). Como está firmemente estabelecido na literatura econômica sobre o desenvolvimento, a educação é também importante para o crescimento econômico (Barro, 1997).

O caminho da educação demonstra claramente que o vínculo entre o DPI e o DH é direto, como está abundantemente documentado pelas evidências científicas. Maiores investimentos nos programas de DPI podem ser plenamente justificados, e em geral o são, tendo por base apenas estas evidências (van der Gaag & Tan, 1998). O bom nível educacional é um objetivo em si e estimula a prosperidade econômica. Entretanto, três caminhos adicionais merecem pelo menos a mesma atenção que a educação.

Saúde

Por muitas décadas, as principais agências de desenvolvimento, incluindo a Organização Mundial da Saúde, o UNICEF (United Nations Children's Fund) e o Banco Mundial, têm enfatizado a importância de se proporcionar boa nutrição, imunização e outros serviços básicos de atenção à saúde para as crianças pequenas. Os benefícios destes serviços são imediatamente evidentes (Bundy, 1997; OPAS, 1998; Stephenson et al., 1993), e o custo-benefício das intervenções para melhorá-los está bem determinado (Horton, 1999). Apesar deste conhecimento, vergonhosamente, milhões de crianças nos países em desenvolvimento ainda morrem antes de um ano de vida e aquelas que sobrevivem sofrem de uma miríade de doenças facilmente preveníveis.

Os programas de DPI podem fazer uma dramática diferença. Eles estão associados às taxas decrescentes de morbidade e mortalidade entre as crianças, menos casos de má-nutrição e atraso, melhor higiene pessoal e assistência à saúde e menos casos de abuso infantil.

Menos conhecidos são os fortes vínculos entre o trauma nos primeiros anos de vida (por exemplo, devido à má-nutrição, até mesmo no útero, e a doenças infecciosas) e a saúde do indivíduo quando adulto. Estudos recentes mostram que os vínculos entre a saúde e a

nutrição nos primeiros anos de vida e a condição de saúde na vida adulta são muito mais numerosos e mais fortes do que anteriormente se supunha. As consequências para a saúde associadas ao crescimento no útero e ao desenvolvimento na primeira infância, ou à falta deles, incluem pressão arterial alta, função respiratória deficiente e esquizofrenia. Os fatores sociais e educacionais da infância também estão fortemente associados aos resultados de saúde física e mental na vida adulta (Wadsworth e Kuh, 1997).

Evidências científicas destes vínculos também estão disponíveis em relação ao período crucial do desenvolvimento cerebral no útero e logo após o nascimento (Barker, 1998; Ravelli, 1999). A má-nutrição do bebê tem sido associada ao diabetes e à estatura reduzida na vida adulta. A infecção no início da vida tem sido relacionada ao desenvolvimento de bronquite crônica, apendicite aguda, asma, mal de Parkinson e esclerose múltipla na vida adulta. E o peso baixo ao nascer tem sido correlacionado com pressão arterial aumentada subsequente, doença pulmonar crônica, doença cardiovascular, doença cardíaca coronariana e acidente vascular cerebral. Por isso, embora o investimento em saúde básica e em serviços nutricionais para crianças pequenas possa ser justificado pelos resultados imediatos de saúde e antropométricos para as crianças, o vínculo com sua condição de saúde quando adultos aumenta a importância das intervenções, que são componentes-padrão dos programas integrados de DPI.

O vínculo com a condição de saúde dos adultos é também importante para os esforços de DH. As evidências indicam que a associação entre a condição de saúde dos adultos e o bem-estar econômico é pelo menos tão forte quanto a associação entre a educação e o bem-estar econômico (Hertzman, 1999; Smith, 1999). Os adultos com melhor saúde, expectativa de vida mais elevada e melhores medidas de peso e altura tendem a exibir maior produtividade, menos absenteísmo no trabalho e rendas mais elevadas do que seus contrapartes menos afortunados.

Entretanto, a causalidade no relacionamento entre a condição de saúde e o bem-estar econômico permanece em discussão. Será que a boa saúde conduz a uma produtividade (renda) maior ou uma renda

mais elevada permite comprar uma saúde melhor? Ambas as situações - a saúde como causa e como efeito - têm se comprovado verdadeiras. Quando é possível estabelecer que a boa ou má saúde vem primeiro, um efeito econômico subsequente pode ser determinado (por exemplo, um menor poder de compra menor do adulto provocado pela má-nutrição quando criança) (Bundy, 1997; Thomas & Strauss, 1997). O inverso - a renda mais elevada conduzindo a uma saúde melhor - também está bem documentado (Acheson, 1998). Evidentemente, a saúde melhor resulta em renda mais elevada em muitos casos. Mas são necessárias mais pesquisas para se desvendar melhor o relacionamento dual.

Com a finalidade de estabelecer um vínculo definitivo entre a saúde e o DH de uma nação, o nexo saúde/renda deve ser estendido para além dos indivíduos; para as populações. Estudos recentes demonstram este vínculo. Assim como a educação, a condição de saúde de uma população está relacionada ao seu crescimento econômico (Barro, 1997; Pritchett & Summers, 1996; WHO, 1998). Exemplos importantes na África são os efeitos econômicos (redução do crescimento) da malária e da epidemia de Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA/AIDS) (Bloom & Sachs, 1998).

Surpreendentemente, a maioria dos estudos sobre saúde e crescimento econômico é recente. E são necessárias pesquisas adicionais para um entendimento mais completo das muitas maneiras de como a saúde de uma população, que é um bem em si própria, pode influenciar a riqueza de uma nação. Mas o fato de o vínculo ser muito importante não está mais em discussão. Como a educação, o caminho da saúde do DPI para o DH é claro. Se o aumento da riqueza de uma nação é um objetivo geral, começar com a saúde do recém-nascido é um primeiro passo lógico.

Capital Social

Os benefícios "sociais" dos programas de DPI não estão tão bem definidos quanto os benefícios da saúde e da educação. Entretanto, eles existem. Muitos estudos dos efeitos dos programas de DPI apontam para a mudança no comportamento das crianças (Kagitçibasi, 1996;

Karoly et al., 1998). Elas são menos agressivas e mais cooperativas, comportam-se melhor em grupo e aceitam bem as instruções (por exemplo, dos pais). Em geral, as crianças têm uma autoimagem melhor e são mais ajustadas socialmente.

Alguns estudos de longo prazo (rastreadores) apontam resultados similares para a vida adulta das crianças: melhoria na autoestima, na competência social, na motivação e na aceitação das normas e valores da cultura. Em particular, as evidências sugerem que a participação em programas de DPI conduz a uma redução do comportamento criminoso e menor delinquência na vida adulta (Schweinhart et al., 1993; Yoshikawa, 1995; Zigler, Taussig & Black, 1992).

O vínculo entre a melhoria do comportamento social e a formação e manutenção de “capital social” ainda está por ser estabelecido. O capital social inclui muitos fenômenos sociais distintos. No nível macro, ele se refere a arranjos institucionais informais, confiança, redes sociais étnicas, arranjos não-regulamentados de mercado e outros fenômenos relacionados (Coleman, 1990; Putnam, 1993). No nível individual, o termo se refere à capacidade de uma pessoa de se basear nas redes sociais para buscar melhor seus próprios interesses. Trata-se de um fenômeno que em geral envolve arranjos recíprocos similares à troca de promissórias quando se obtém crédito financeiro (Coleman, 1988, 1990; Lin, 1999).

Estudos sobre os benefícios sociais dos programas de DPI sugerem que eles devem continuar na vida adulta. Assim como o cérebro necessita estar adequadamente conectado para a aprendizagem acadêmica, também precisa estar adequadamente preparado para a aprendizagem social. Se os estudos conseguirem realmente estabelecer o vínculo entre os benefícios sociais dos programas de DPI e a melhoria das habilidades dos adultos na criação e utilização do capital social, o vínculo com o DH poderá ser facilmente comprovado.

Fazer isto só requer que os benefícios para o capital social no nível individual sejam agregados à sociedade como um todo. Embora o capital social seja um conceito maldefinido que se refere a muitos fenômenos sociais diferentes, este vínculo já foi firmemente estabelecido na sociologia e na literatura econômica (Narayan, 1997; Woolcock,

1999). Muitas evidências empíricas foram recentemente obtidas e, embora não estabeleçam diretamente o vínculo acima sugerido entre as crianças e os adultos, são convincentes e crescentes.

O interesse no vínculo entre a cultura, ou os valores, e o desempenho econômico também está aumentando. Estudos recentes sugerem que os “valores” são um conceito importante para explicar as diferenças no crescimento das nações (Fukuyama, 1995). Se os pesquisadores determinarem que os programas de DPI podem instilar valores que estão subsequentemente refletidos no comportamento dos adultos, o vínculo entre o DPI e o DH através do caminho do capital social pode ser ainda maior do que aquele aqui sugerido.

Igualdade

O quarto caminho, a “igualdade”, refere-se a “condições equitativas de concorrência”. Estas estão intrinsecamente vinculadas aos três caminhos anteriores. A igualdade pode se referir às condições equitativas de concorrência na educação, na saúde ou no capital social. E, como a educação, a saúde e o capital social, a igualdade é um bem em si e contribui para o desempenho econômico de uma nação. Se puder ser demonstrado que os programas de DPI contribuem para se conseguir uma sociedade mais igualitária, o vínculo entre o DPI e o DH, através do caminho da igualdade, pode ser facilmente estabelecido. Na verdade, os programas de DPI, se bem direcionados, podem contribuir muito para um nivelamento do campo de atuação (Barros & Mendonça, 1999). Com um investimento relativamente pequeno, os programas de DPI podem reduzir a desvantagem das crianças pobres, em comparação com seus contrapartes mais afortunados, em condição nutricional, desenvolvimento cognitivo e social, e saúde. Os benefícios da maior igualdade começam logo após o nascimento.

Para os adultos, a igualdade na educação e na saúde conduz à igualdade de oportunidades; melhor educação e saúde conduzem a uma renda mais elevada. Significativamente, os dados mostram que os países com uma distribuição de renda mais equitativa são também mais saudáveis (Deaton, 1999; Hertzman, 1999; Wilkinson, 1996). As evidências são inegáveis, embora as razões para essa relação ainda

Tabela 1. Benefícios do DPI para as Crianças, os Adultos e a Sociedade: Resumo

Caminhos que vinculam o DPI com o DH				
Benefícios do DPI	Educação	Saúde	Capital Social	Igualdade
Para as crianças (imediatos)	Inteligência mais desenvolvida, melhor raciocínio prático, coordenação de olhos e mãos, audição e fala, prontidão para a leitura, melhor desempenho escolar, menos repetência de séries e abandono da escola, melhor instrução	Menos morbidez, mortalidade, má-nutrição, atraso, abuso infantil, melhor higiene e assistência à saúde	Autoimagem mais elevada, melhor ajustamento social, menos agressividade, mais cooperação, melhor comportamento em grupo, melhor aceitação das instruções	Autoimagem mais elevada, melhor ajustamento social, menos agressividade, mais cooperação, melhor comportamento em grupo, melhor aceitação das instruções
Para os adultos (longo prazo)	Maior produtividade, maior sucesso (melhores empregos, rendas mais elevadas), melhor cuidado das crianças e saúde familiar, maior bem-estar econômico	Melhores altura e peso, aumento do desenvolvimento, menos infecções e doenças crônicas	Maior autoestima, melhor competência social, motivação, aceitação de normas e valores, menor delinquência e comportamento criminoso	Maior autoestima, melhor competência social, motivação, aceitação de normas e valores, menor delinquência e comportamento criminoso
Para a sociedade	Maior coesão social, menos pobreza e crime, menores índices de fertilidade, maior adoção de novas tecnologias, melhoria dos processos democráticos, maior crescimento econômico	Maior produtividade, menos absenteísmo, rendas mais elevadas	Melhor utilização do capital social, melhores valores sociais	Melhor utilização do capital social, melhores valores sociais

DPI, Desenvolvimento da Primeira Infância; DH, Desenvolvimento Humano.

estejam sendo discutidas. Não obstante, o vínculo entre maior igualdade de oportunidades no início da vida e maior igualdade na educação, na renda e na saúde na vida adulta parece ser forte. Assim como o vínculo agregado entre uma maior igualdade na renda e a saúde da sociedade. E, mais uma vez, os benefícios começam com o DPI.

Finalmente, muitos estudos mostram que uma igualdade maior conduz a um crescimento sustentável mais elevado (Aghion, Caroli & García-Peñalosa, 1999; Barro, 1997). O vínculo entre o DPI e o DH, através do caminho da igualdade, é complexo, porém forte.

DPI: Benefícios e Necessidades de Pesquisa

A Tabela 1 resume os benefícios do DPI - melhor educação e saúde, aumento de capital social e mais igualdade. Todos estes resultados são por si valiosos e os benefícios, imediatamente tangíveis no momento da intervenção (isto é, na primeira infância). Os programas de DPI são mais frequentemente justificados pelos benefícios imediatos para o desenvolvimento cognitivo, a saúde e a condição nutricional de uma criança. Entretanto, como foi discutido acima, estes resultados têm consequências positivas e de longo prazo para as nações como um todo. Exceto com relação ao caminho da educação, esses benefícios de longo prazo são em geral ignorados pelas autoridades governamentais e pelos formuladores de políticas.

O vínculo entre o DPI e o DH por meio da educação está claramente estabelecido e fartamente documentado. Novos desenvolvimentos nas pesquisas em saúde, particularmente aqueles que tratam do relacionamento entre a saúde da criança e a saúde do adulto, também proporcionam amplas evidências de um vínculo entre o DPI e o DH. À medida em que resultados de pesquisas adicionais estiverem disponíveis, é provável que a saúde se torne tão importante para o DH quanto a educação. As organizações internacionais e os governos precisam repensar fundamentalmente os esforços da assistência à saúde no mundo todo, direcionando uma parcela muito maior do orçamento para a assistência à saúde das crianças. Especialmente em seus primeiros anos de vida. O objetivo será não apenas lidar com os pro-

blemas de saúde imediatos das crianças, mas também reduzir seus futuros riscos de saúde quando adultos.

O caminho do capital social é atualmente menos claro, mas sugestivo. O vínculo entre o comportamento social como criança e como adulto precisa ser confirmado e o vínculo entre o comportamento social e o capital social ainda é frágil. A literatura sobre o capital social é relativamente recente, mas as evidências atuais indicam que este caminho do DPI para o DH irá se tornar tão firmemente estabelecido quanto os caminhos da educação e da saúde.

O caminho da igualdade do DPI para o DH é inegável e, como já foi notado, está vinculado aos outros três caminhos. A conclusão de que a igualdade da renda está relacionada à saúde da sociedade é recente e surpreendente, o que reforça a importância do DPI e sugere implicações políticas de longo alcance.

A educação, a saúde, o capital social e a igualdade são todos contribuintes importantes para o crescimento econômico. Juntamente com o crescimento econômico, eles constituem os elementos mutuamente reforçadores de uma estrutura abrangente para o DH, como está descrito na Figura 1. Esta estrutura poderia ser facilmente expandida, por exemplo, para incluir questões de gênero ou pobreza (pois isto está relacionado à igualdade).

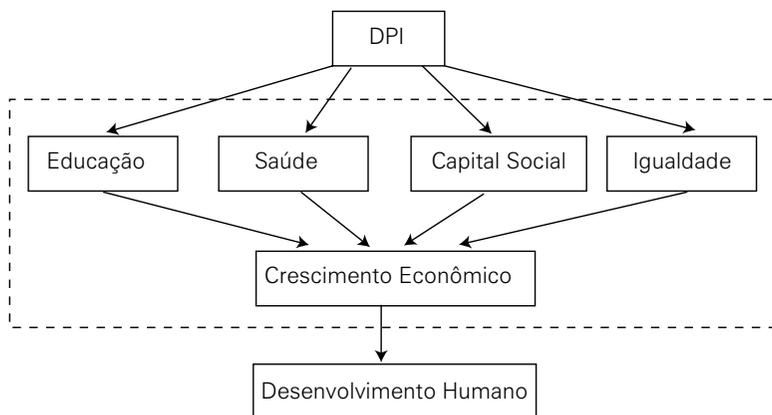


Figura 1. Do Desenvolvimento da Criança para o Desenvolvimento Humano: Uma Estrutura Abrangente

Programas de DPI bem executados e bem direcionados são iniciadores do DH. Eles estimulam melhorias na educação, na saúde, no capital social e na igualdade que produzem benefícios imediatos e de longo prazo para as crianças que participam dos programas. Os investimentos nos programas de DPI são, de muitas maneiras, investimentos no futuro de uma nação.

Agradecimento

O autor agradece a Wendy Janssens pela excelente assistência à pesquisa durante a preparação deste capítulo.

Referências

- Acheson, D. 1998. *Independent Inquiry into Inequalities in Health: Report*. London: The Stationery Office.
- Aghion, P., E. Caroli & C. García-Peñalosa. 1999. "Inequality and Economic Growth: The Perspective of the New Growth Theories." *Journal of Economic Literature* 37 (December):1615-60.
- Barker, D.J.P. 1998. *Mothers, Babies and Health in Later Life*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Barnett, W.S. 1995. *Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes*. *The Future of Children* 5(3):25-50.
- Barnett, W.S. 1998. *Long-Term Cognitive and Academic Effects of Early Childhood Education on Children in Poverty*. *Preventive Medicine* 27:204-07.
- Barro, R.J. 1997. *Determinants of Economic Growth: A Cross-Country Empirical Study*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Barros, R.P. de & R. Mendonça. 1999. *Costs and Benefits of Pre-School Education in Brazil*. Rio de Janeiro: Institute of Applied Economic Research.
- Bloom, D.E. & J.D. Sachs. 1998. *Geography, Demography, and Economic Growth in Africa, Harvard Institute for International Development*. Brookings Papers on Economic Activity. Washington, D.C.: Brookings Institution.

- Bundy, D.A.P. 1997. *Health and Early Child Development*. In M.E. Young, ed., *Early Child Development: Investing in our Children's Future*. Amsterdam: Elsevier Science B.V.
- Carnoy, M. 1992. *The Case for Investing in Basic Education*. New York: United Nations Children's Fund.
- Chenery, H., and T.N. Srinivasan. 1989. *Handbook of Development Economics, volume 1*. New York: North Holland.
- Coleman, J. 1988. *Social Capital in the Creation of Human Capital*. *American Journal of Sociology* 94:S95-S120.
- Coleman, J. 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cynader, M.S. & B.J. Frost. 1999. *Mechanisms of Brain Development: Neuronal Sculpting by the Physical and Social Environment*. In D.P. Keating and C. Hertzman, eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological, and Educational Dynamics*. New York: The Guilford Press.
- Deaton, A. 1999. *Inequalities in Income and Inequalities in Health*. National Bureau of Economic Research Working Paper No. W7141. New York.
- Fogel, R.W. 2000. *The Fourth Great Awakening*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fukuyama, F. 1995. *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.
- Grantham-McGregor, S.M., S.P. Walker, S.M. Chang & C.A. Powell. 1997. *Effects of Early Childhood Supplementation With and Without Stimulation on Later Development in Stunted Jamaican Children*. *American Journal of Clinical Nutrition* 66:247-53.
- Haveman, R.H., and B.L. Wolfe. 1984. *Schooling and Economic Well-being: The Role of Nonmarket Effects*. *Journal of Human Resources* 19(3):377-407.
- Hertzman, C. 1999. *Population Health and Human Development*. In D.P. Keating and C. Hertzman, eds., *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological, and Educational Dynamics*. New York: The Guilford Press.

- Horton, S. 1999. *Economics of Nutritional Investments* (draft). In R.D. Semba and M.W. Bloem, eds., *Nutrition and Health in Developing Countries*. Totowa, N.J.: Humana Press.
- Kagitçibasi, Ç. 1996. *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Side*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karoly, L.A., P.W. Greenwood, S.S. Everingham, J. Hoube, M.R. Kilburu, C.P. Rydell, M. Sanders & J. Chiesa. 1998. *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know about the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*. Washington, D.C.:RAND.
- Lin, N. 1999. *Inequality in Social Capital: Evidence from Urban China. Creation and Returns of Social Capital in Education and Labor Markets*. Center for Research in Experimental Economics and Political Decision Making/University of Amsterdam, Institute of Information and Computing Sciences (ICS)/University of Groningen and ICS/ Utrecht University.
- McCain, M.N., and J.F. Mustard. 1999. *Reversing the Real Brain Drain: Early Years Study, Final Report*. Toronto: Publications Ontario.
- Myers, R.G. 1992. *The Twelve Who Survive*. London: Routledge.
- Narayan, D. 1997. *Voices of the Poor: Poverty and Social Capital in Tanzania*. Washington, D.C.: World Bank.
- PAHO (Pan American Health Organization), ed. 1998. *Nutrition, Health and Child Development: Research Advances and Policy Recommendations*. Scientific Publication No. 566. Washington, D.C.
- Pritchett, L., and L.H. Summers. 1996. *Wealthier Is Healthier*. *Journal of Human Resources* 31(4):841-68.
- Psacharopoulos, G. 1994. *Returns to Investment in Education: A Global Update*. *World Development* 22(9):1325-43.
- Putnam, R. 1993. *The Prosperous Community - Social Capital and Economic Growth*. *The American Prospect* 356(spring):4-9.
- Ravelli, A.C.J. 1999. *Prenatal Exposure to the Dutch Famine and Glucose Tolerance and Obesity at Age 50*. Thela Thesis. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Rutter, M., H. Giller, and A. Hagell. 1998. *Antisocial Behavior by Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schweinhart, L.J., H.V. Barnes & D.P. Weikart (with W.S. Barnett and A.S. Epstein). 1993. *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Press.
- Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf.
- Smith, J.P. 1999. *Healthy Bodies and Thick Wallets: The Dual Relation Between Health and Economic Status*. *Journal of Economic Perspectives* 13(2):145-66.
- Stephenson, L.S., M.C. Latham, E.J. Adams, S.N. Kinoti & A. Pertet. 1993. *Physical Fitness, Growth and Appetite of Kenyan Schoolboys With Hookworm, Trichuris trichiura and Ascaris lumbricoides. Infections Are Improved Four Months After a Single Dose of Albendazole*. *Journal of Nutrition* 123:1036-46.
- Thomas, D. & J. Strauss. 1997. *Health and Wages: Evidence on Men and Women in Urban Brazil*. *Journal of Econometrics* 77:159-85.
- Van der Gaag, J. & J.-P. Tan. 1998. *The Benefits of Early Child Development Programs: An Economic Analysis*. Washington, D.C.: World Bank, Human Development Network.
- Wadsworth, M.E., and D. Kuh. 1997. *Childhood Influences on Adult Health*. *Paediatric and Perinatal Epidemiology* 11:2-20.
- WHO (World Health Organization). 1998. *Health, Health Policy, and Economic Outcomes. Health and Development Satellite*, WHO Director-General, Transition Team. Geneva.
- Wilkinson, R.G. 1996. *Unhealthy Societies: The Afflictions of Inequality*. London: Routledge.
- Woolcock, M. 1999. *Managing Risk, Shocks, and Opportunity in Developing Economies: The Role of Social Capital*. Washington, D.C.: World Bank, Development Research Group.
- Yoshikawa, H. 1995. *Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency*. *The Future of Children* 5(3):51-75.
- Young, M.E., ed. 1997. *Early Child Development: Investing in our Children's Future*. International Congress Series No. 1137. Amsterdam: Elsevier Science B.V.
- Zigler, E., Taussig, C. & Black, K., 1992. *American Early Childhood Intervention: A Promising Preventative for Juvenile Delinquency*. *Psychologist* 47(8): 997-1006.

Parte II

Dimensionando a Discrepância das Oportunidades Iniciais

Capítulo 4

Padrões de Atendimento: Investimentos para Melhorar os Resultados Educacionais das Crianças na América Latina

J. Douglas Willms

Na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, educadores e formuladores de políticas recomendaram ênfase maior no atendimento e no estímulo durante a primeira infância, melhorias na qualidade da educação proporcionada e o acesso universal à conclusão da educação primária no fim do milênio. Durante a década de 1980, os pesquisadores mostraram que as crianças dos países de baixa renda têm níveis de alfabetização inferiores aos das crianças dos países de alta renda que têm escolarização semelhante. Duas explicações plausíveis para esta descoberta são que as crianças dos países mais pobres iniciam a escola primária sem o desenvolvimento que lhes permitiria atingir seu pleno potencial e que a qualidade do ensino nos países de baixa renda é inferior àquela dos países de alta renda.

Durante a década de 1980, pesquisas conduzidas em vários países proporcionaram evidências irrefutáveis de que as escolas diferem consideravelmente em seus resultados, mesmo após se considerar as origens familiares das crianças (Bryk, Lee & Smith, 1990; Gray, 1989; Raudenbush & Willms, 1991; Willms, 1992). Os resultados dos estudos em larga escala sobre o ensino em países de baixa renda demons-

traram a importância dos recursos humanos e materiais (por exemplo, infraestrutura escolar, tamanho da classe, experiência e qualificação dos professores, disponibilidade de materiais de ensino) para se atingir melhores resultados na escola (Fuller & Clarke, 1994). A pesquisa realizada pelo Banco Mundial mostrou que esses fatores se relacionam ainda mais fortemente com o desempenho acadêmico nos países de baixa renda do que nos países de alta renda (Heyneman & Loxley, 1983).

Em 1996, um consórcio de 13 países latino-americanos conduziu o Primer Estudio Internacional Comparativo (PEIC). Trata-se do primeiro estudo internacional sobre resultados da escola na América Latina a utilizar testes e questionários comuns em vários países. O estudo do PEIC envolveu (a) mais de 50.000 alunos da 3ª e 4ª séries para as habilidades de linguagem e matemática e (b) a aplicação de questionários para alunos, pais, professores e administradores escolares. Os dados incluíram consideráveis informações sobre os resultados da primeira infância, como as práticas domésticas dos pais e se a criança frequentava creche ou não. Este estudo comparativo é um dos primeiros a avaliar a importância destes fatores. O estudo multinacional foi financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento; Convênio Andrés Bello; Ford Foundation; UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization); e teve a participação dos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Bolivariana da Venezuela e República Dominicana.

Dois relatórios substantivos do estudo foram publicados. O primeiro relatório (UNESCO, 1998) proporciona informações técnicas sobre o PEIC e análises descritivas por país. O segundo relatório, intitulado *Schooling Outcomes in Latin America*, teve a coautoria de Willms & Somers (2000) e foi preparado após consulta prévia ao Laboratório Latino-Americano de Evaluación de La Calidad de La Educación, que coordenou o estudo. O segundo relatório apresenta, para cada país, descrições detalhadas dos relacionamentos entre os resultados do aproveitamento e o status socioeconômico das famílias (SSE), tipo de escola (pública, privada), extensão da urbanização (ru-

ral, urbano, megacidade), recursos materiais (por exemplo, tamanho da classe, infraestrutura da escola, qualificações dos professores) e “cultura” da escola (por exemplo, envolvimento dos pais, atitudes dos professores, autonomia dos diretores, clima da aprendizagem).

O presente capítulo resume algumas conclusões do relatório de Willms & Somers (2000) e estende a análise para avaliar a importância relativa da família e dos fatores da escola. São quatro objetivos: (a) retratar o relacionamento entre os resultados da escola e o SSE, dando atenção à urbanicidade e ao setor; (b) estimar a magnitude dos efeitos associados aos fatores de risco relevantes para a vulnerabilidade da infância na América Latina e entender a extensão destes efeitos na mediação do relacionamento entre os resultados da escola e o SSE; (c) sugerir uma estrutura para o uso das conclusões de estudos internacionais para prescrever “padrões de assistência” baseados nos fatores de previsão mais importantes dos resultados da primeira infância; e (d) sugerir maneiras de melhorar a capacidade para monitorar o progresso no desenvolvimento da primeira infância.

O capítulo demonstra como a estrutura sugerida pode ser aplicada nos países relevantes utilizando-se os resultados do PEIC e indica a consecução dos padrões em cada país. Baseando-se no relatório de Willms e Somers (2000), o capítulo apresenta dados sobre 12 países, referidos aqui como “a Região” (os dados para o 13º país, Costa Rica, não foram disponibilizados devido a um problema de codificação específica e os dados para o Peru estão incluídos apenas para estimativas regionais porque os resultados específicos para este país estão embargados).

O capítulo compreende cinco seções principais, a saber: A Importância da Compreensão dos Gradientes Socioeconômicos; Resultados da Escola na América Latina: Gradientes e Perfis da Escola; Padrões de Atendimento: Uma Estrutura Sugerida; Vulnerabilidade da Infância: Análise e Conclusões; Próximos Passos: Fortalecendo a Base para a Monitoração e a Reforma. Uma seção conclusiva apresenta perspectivas adicionais.

Várias advertências devem ser observadas. Qualquer análise deste tipo e qualquer tentativa de se estabelecer padrões podem ser facil-

mente criticadas. Uma estrutura que vincula processos a resultados é necessariamente limitada pelos dados disponíveis e pela dificuldade de se generalizar conclusões empíricas que reflitam realidades sociais, políticas e econômicas. As colaborações com os distritos escolares e os governos que disputam o uso dos dados para o monitoramento demonstraram que o principal valor desse monitoramento é estimular o diálogo sobre os resultados desejados do ensino e o exame crítico das políticas e práticas atuais. Consequentemente, o objetivo abrangente do capítulo é gerar diálogo sobre os padrões de atendimento.

A Importância da Compreensão dos Gradientes Socioeconômicos

Talvez a conclusão mais impactante da pesquisa sobre o desenvolvimento humano é que os resultados desenvolvimentais das crianças estão relacionados com o SSE de suas famílias. Há um “gradiente”: as crianças cujos pais têm níveis inferiores de escolaridade e renda e estão trabalhando em empregos de menor prestígio apresentam uma probabilidade menor de obter sucesso acadêmico, são mais propensas a transtornos comportamentais e mais vulneráveis a uma saúde deficiente do que as crianças que vivem em famílias mais ricas. Virtualmente todo resultado social importante parece estar relacionado ao SSE. Este relacionamento tornou-se tão firmemente entrenchado na compreensão do desenvolvimento humano que os termos “crianças com desenvolvimento atrasado”, “crianças em risco” e “crianças que vivem na pobreza” são utilizados como sinônimos. Visto que este relacionamento tornou-se aceito como quase universal, pode-se questionar se vale a pena um estudo adicional dos gradientes socioeconômicos.

Entender os gradientes socioeconômicos é essencial para se compreender os fatores que contribuem para o sucesso da sociedade. Um “gradiente socioeconômico” descreve o relacionamento

entre algum resultado desenvolvimental e o SSE. Os pesquisadores do desenvolvimento da primeira infância estão tipicamente interessados em resultados que descrevem o desenvolvimento cognitivo, social e comportamental das crianças. Estes resultados, como as pontuações dos testes de desempenho, são em geral medidos em uma escala contínua. Mas também podem ser medidos dicotomicamente, com indicadores tais como se uma criança tem uma doença específica ou transtorno de comportamento ou se é particularmente vulnerável.

O SES refere-se à posição relativa de uma família ou de um indivíduo dentro de uma estrutura social hierárquica baseada no acesso à - ou no controle sobre a - riqueza, ao prestígio e poder (Dutton & Levine, 1989; Mueller & Parcel, 1981). O SES é em geral operacionalizado como uma medida composta que compreende renda, nível de escolaridade e prestígio ocupacional. Os gradientes podem ser descritos como uma linha em um gráfico, com o resultado desenvolvimental no eixo vertical e a medida do SES no eixo horizontal (ver a Figura 1).

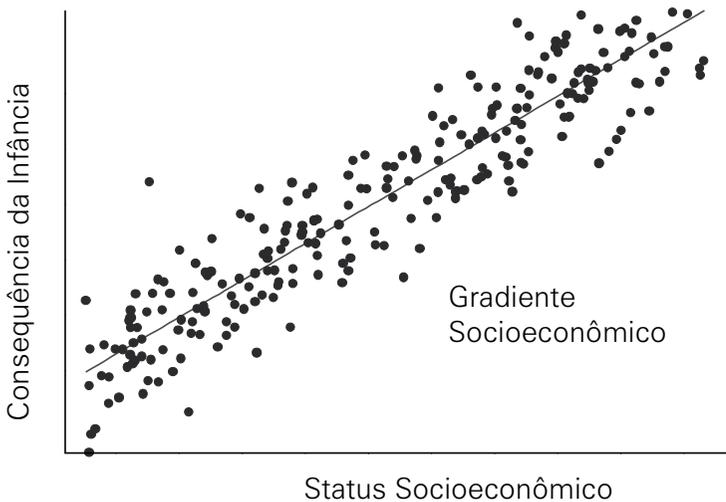


Figura 1. Gradientes Socioeconômicos, Definidos

Implicações dos Gradientes Socioeconômicos

Os gradientes podem ser utilizados para indicar a transferência dos investimentos de recursos materiais, sociais e culturais em habilidades e competências no decorrer do tempo (por exemplo, entre décadas). Para uma sociedade, eles descrevem os resultados gerais (por exemplo, níveis de alfabetização), assim como as desigualdades entre as classes sociais. Estas desigualdades têm várias implicações para a sociedade - para sua coesão social, saúde e bem estar, assim como para as políticas sociais.

Coesão Social. Conseguir a igualdade dos resultados (isto é, “gradientes rasos”) é essencial para se conseguir coesão social. A definição de Ritzen de coesão social como “uma sociedade civil inclusiva e instituições políticas receptivas” (Ritzen, 2000) é fundamental para a abordagem do Banco Mundial à política e aos projetos. Evidências crescentes demonstram que o sucesso econômico das sociedades depende dos relacionamentos entre as pessoas dentro e entre as instituições, comunidades e países.

Os pesquisadores têm utilizado o termo capital social para caracterizar a natureza dos relacionamentos entre as pessoas e o apoio ao desenvolvimento dos relacionamentos da ação coletiva, das redes sociais e das normas e valores comunitários (Coleman, 1998). A pesquisa no nível micro tem mostrado que a produtividade das instituições e organizações depende do trabalho de equipe, da comunicação, do compartilhamento de conhecimento e ideias e da disposição dos trabalhadores, de abraçar os objetivos das organizações. A pesquisa no nível macro tem se concentrado na natureza do apoio social e da ação coletiva, seu efeito sobre a confiança e a integridade, e a sensação de segurança e bem-estar das pessoas. Atualmente, o conceito de capital social está sendo incorporado aos novos modelos de desenvolvimento econômico.

Saúde e Bem-Estar. As desigualdades nos resultados sociais parecem ser um forte determinante da saúde e do bem-estar. Vários estudos mostram que os resultados de saúde variam conforme os bairros, as comunidades, os órgãos de saúde, os estados, províncias e os países, mesmo depois de se considerar as origens socioeconômicas das pessoas.

Dois resultados são especialmente importantes para os gradientes socioeconômicos. Em primeiro lugar, os gradientes para a mortalidade e a condição de saúde não são lineares: eles são pronunciados nos níveis de renda baixos e tornam-se desprezíveis nos níveis de renda mais elevados (Epelbaum, 1999; House et al., 1990; Mirowsky & Hu, 1996; Wolfson et al., 1999; Wolfson, Rowe, Gentleman & Tomiak, 1993). Depois de as pessoas satisfazerem suas necessidades básicas de alimentação, vestuário e habitação, os aumentos subsequentes de renda parecem contribuir apenas marginalmente para a sua saúde. Em segundo lugar, a saúde não está relacionada apenas aos níveis gerais de renda e riqueza, mas também aos níveis de desigualdade em uma sociedade (Wilkinson, 1992, 1996; Kaplan et al., 1996; Wolfson et al., 1999). As explicações predominantes estão relacionadas ao fato de as pessoas se sentirem relativamente desfavorecidas ou excluídas.

Política Social. Os gradientes podem proporcionar um foco para a política social, que está preocupada principalmente em atingir resultados particulares para a sociedade como um todo e, especialmente, para os grupos vulneráveis. Durante as últimas décadas, os governos se concentraram principalmente nas políticas econômicas. Em consequência, as políticas sociais não mudaram no mesmo ritmo. As discussões sobre a política social têm se centrado principalmente nas funções dos governos estaduais, particularmente a provisão de serviços (por exemplo, educação pública, atenção à saúde, serviços de proteção) e a redistribuição de renda por meio de transferências de renda para grupos específicos (Fellegi & Wolfson, 1999). Os papéis das corporações, das comunidades e das famílias na moldagem da política social têm recebido relativamente pouca atenção. Os gradientes são úteis como um dispositivo simples e direto para desviar a atenção rumo aos resultados sociais desejados e às desigualdades nos resultados. Uma exibição simples dos gradientes para um conjunto de resultados sempre supõe a pergunta: “podemos alterar os gradientes?”

Gradientes Socioeconômicos para a Vulnerabilidade da Infância

Os gradientes socioeconômicos são pertinentes ao desenvolvimento da primeira infância e a vulnerabilidade das crianças às desigual-

dades da sociedade. No PEIC e em outros estudos, os pesquisadores têm demonstrado os relacionamentos e interações complexos entre estes gradientes e a vulnerabilidade das crianças. Dez questões fundamentais para a pesquisa foram elucidadas pelo Canadian Research Institute for Social Policy (Willms, a ser publicado) e estão resumidas abaixo.

1. *Em que idade os gradientes socioeconômicos para os resultados das crianças tornam-se evidentes?* Os gradientes tornam-se mais fortes quando as crianças ficam mais velhas? Por exemplo, os gradientes são evidentes para a prevalência de crianças com baixo peso ao nascer ou para os resultados desenvolvimentais iniciais das crianças? Os gradientes tornam-se mais fortes depois que as crianças ingressam no sistema escolar formal?
2. *Os gradientes são mais fortes para alguns resultados do que para outros?* Por exemplo, os gradientes são mais fortes para os resultados cognitivos do que para os resultados comportamentais?
3. *Que componentes do SSE estão mais fortemente relacionados aos resultados sociais e cognitivos das crianças?* A pesquisa mais recente enfatiza os efeitos da pobreza sobre o resultado das crianças, mas outros fatores (por exemplo, o nível de escolaridade dos pais e, especialmente, das mães) têm um papel significativo. A importância relativa dos vários componentes do SSE em diferentes idades precisa ser melhor entendida.
4. *Os gradientes são lineares ou curvilíneos?* Uma preocupação específica é se os gradientes para os resultados desenvolvimentais das crianças enfraquecem acima de um determinado piso do SSE. E, caso seja assim, se este piso varia entre as comunidades. Por exemplo, o piso de renda para os resultados de saúde parece ser em torno de US\$ 20.000; abaixo disso, o relacionamento entre a renda e a saúde é forte. E acima de US\$ 20.000 o relacionamento é fraco (Epelbaum, 1990; House et al., 1990; Mirowsky & Hu, 1996). Os gradientes da renda podem ser tanto curvilíneos quanto lineares. No Canadá, o gradiente da renda para os resultados de saúde é curvilíneo, mas a mudança na

inclinação é mais gradual, dificultando a identificação precisa de um piso (Boyle & Willms, 1998; Wolfson et al., 1993, 1999). Determinar se os gradientes são lineares ou curvilíneos é particularmente importante para o desenvolvimento de políticas para se investir na primeira infância direcionando recursos às famílias de baixa renda.

5. *Que fatores mediam os relacionamentos entre os resultados da infância e o SSE?* O termo “fatores de mediação” descreve os processos implícitos para uma variável influenciar outra (Baron & Kenny, 1986) (por exemplo, renda e aproveitamento). Por exemplo, os pais das famílias de baixa renda seguem uma abordagem diferente da paternidade e da maternidade que conduz a resultados desenvolvimentais deficientes? Se isso acontece, os estilos de paternidade e maternidade podem ser um mediador do gradiente socioeconômico.
6. *Há grupos dentro da sociedade cujas crianças são particularmente vulneráveis?* São particularmente preocupantes os resultados para as crianças dos grupos minoritários, de famílias com apenas pai ou mãe e de famílias com pais que eram adolescentes quando tiveram seu primeiro filho.
7. *Os efeitos nas crianças variam segundo a comunidade?* Em relação ao desenvolvimento das crianças, a “comunidade” é definida como um grupo de cidadãos coletivamente preocupados com a saúde e o bem-estar de seus filhos. As comunidades podem ser múltiplas e superpostas (por exemplo, bairros, igrejas, municípios, salas de aula, escolas, distritos escolares). Uma preocupação é se os efeitos nas crianças variam entre as comunidades, independentemente do contexto familiar.
8. *Os gradientes socioeconômicos variam entre as comunidades?* Por exemplo, algumas comunidades são particularmente bem sucedidas na redução das desigualdades nos resultados das crianças? Em muitos contextos, os gradientes variam entre as comunidades. E as comunidades que têm gradientes particularmente pronunciados ou desprezíveis podem ser identificadas. Com relação aos resultados da escola, os gradientes tendem a con-

vergir para as crianças de níveis SSEs mais elevados (Willms, 2000). Esta convergência tem implicações importantes para a política social, pois sugere que as crianças de origens familiares relativamente mais ricas tendem a se dar bem em qualquer comunidade, enquanto as crianças de origens menos afluentes podem ter resultados substancialmente diferentes em diferentes comunidades. As comunidades bem sucedidas são capazes de reforçar os resultados sociais de seus cidadãos menos favorecidos.

9. *Quais são os efeitos de segregar as crianças de origens socioeconômicas inferiores por meio de, por exemplo, segregação residencial, ensino privado, ensino seletivo, acompanhamento ou transmissão contínua, e capacidade para se agrupar nas salas de aula. Ou por meio de outros mecanismos que diferenciam os grupos segundo a origem socioeconômica?* Esta questão é especialmente relevante para os países de baixa renda, pois seus sistemas de ensino são extremamente segregados devido às disparidades na renda entre as famílias que vivem em áreas rurais e urbanas. Esta “hipótese do risco duplo” implica que uma criança de uma família pobre fica ainda mais vulnerável quando educada em um ambiente pobre.
10. *Se os gradientes das comunidades variam, que fatores estão associados a níveis de resultado mais elevados e gradientes desprezíveis?* Se os gradientes para os resultados desenvolvimentais das crianças variam entre as comunidades, a conquista de resultados superiores ou mais equitativamente distribuídos pode ser explicada por fatores da própria comunidade?

Resultados da Escola na América Latina: Gradientes e Perfis da Escola

A população-alvo para o PEIC foram todas as crianças que frequentavam a 3ª e 4ª séries nos 13 países participantes. Para cada país, a

amostra incluiu aproximadamente 100 escolas, com 20 alunos da 3ª série e 20 alunos da 4ª série em cada escola, num total de 3.000-4.000 alunos. Os dados coletados incluíram desempenho nas pontuações do teste em linguagem (espanhol) e matemática, e questionários administrados a cada aluno, a um dos pais do aluno, ao professor, ao diretor e ao administrador da escola. (Ver UNESCO [1998] e Willms & Somers [2000] para mais detalhes.) Os resultados para os gradientes e os perfis da escola estão descritos e resumidos abaixo.

Gradientes

As Figuras 2-4 exibem os gradientes socioeconômicos, por país, para os resultados na escola (pontuações em linguagem, em matemática e não-repetência de série) em relação à escolaridade dos pais. A escolaridade dos pais (anos de estudo) representa a média para o pai e a mãe da criança (os modelos de regressão plena incluíram uma variável para as famílias apenas com a mãe ou com o pai, ou com ambos). Os gradientes são calculados tendo como base as relações comuns dos mínimos quadrados e, pelo fato de a maioria dos países ter um significativo componente não-linear, o nível da escolaridade parental está incluído. As pontuações do teste para linguagem e matemática estão escalonadas utilizando-se o método de Rasch para se obter uma pontuação média de 250 para a região, com um desvio-padrão de 50. Nenhuma repetência de série está incluída para medir se uma criança repetiu pelo menos uma série antes de concluir a 3ª série.

Na maioria das análises da eficácia das escolas, a repetência de série é tratada como uma variável da política da escola e é utilizada em análises de regressão como uma variável independente para explicar a variação nas pontuações do teste acadêmico. No PEIC, a repetência de série é tratada como uma variável dependente por três razões: (a) o progresso na escola com colegas da mesma idade é um resultado escolar importante e fortemente relacionado à autoestima, à sensação de entrosamento e ao bem-estar geral (Shepard, 1989; Shepard & Smith, 1989); (b) a reprovação nas séries iniciais é um dos melhores prognósticos da conclusão da escola secundária (Audas & Williams, 2000;

Rumberger, 1995); e (c) a redução dos índices de repetência de série é fundamental para o sucesso de longo prazo do ensino na América Latina. E é um resultado que pode ser facilmente melhorado por meio de políticas nacionais e locais. Durante a década de 1980, uma criança típica na América Latina demorava 1,7 ano para ser promovida para a série seguinte (UNESCO-OREALC, 1992).

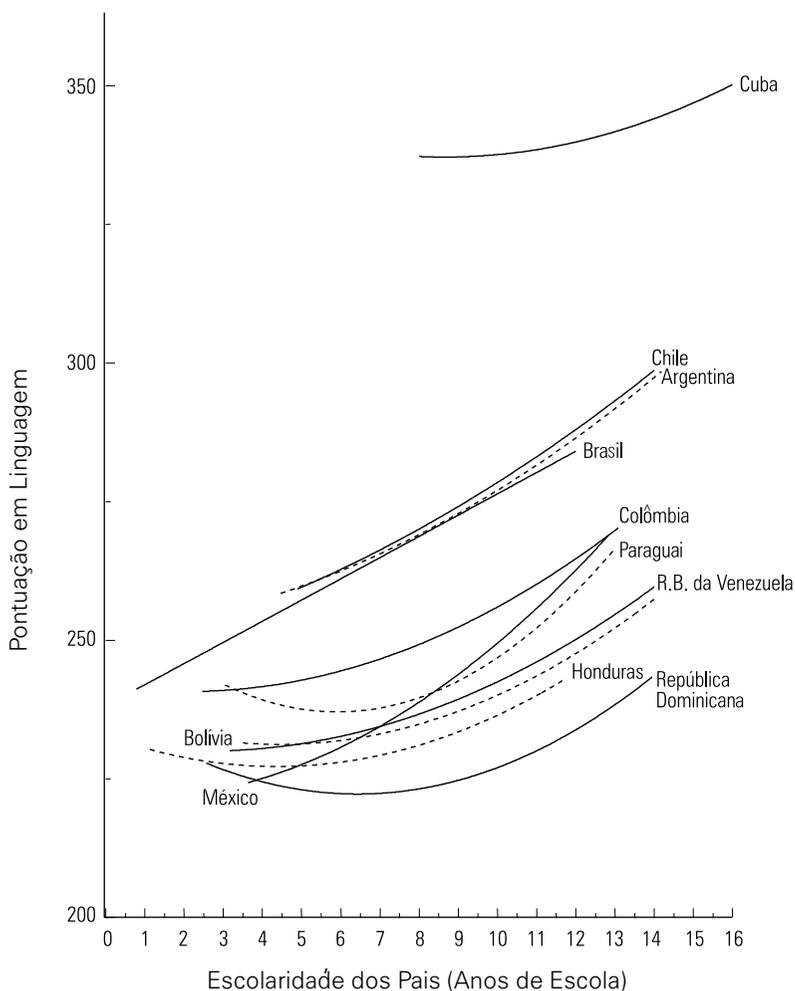


Figura 2. Gradientes Socioeconômicos para as Pontuações em Linguagem, por País

Para simplificar a discussão e ser coerente com o “padrão” de uma política que evite falhas, uma variável dicotômica é utilizada neste capítulo para indicar se uma criança repetiu pelo menos uma série. Willms e Somers (2000) utilizaram uma medida de “tempo para a conclusão” com a finalidade de contabilizar a repetência de série de uma criança. No entanto, nenhuma medida estima o número de

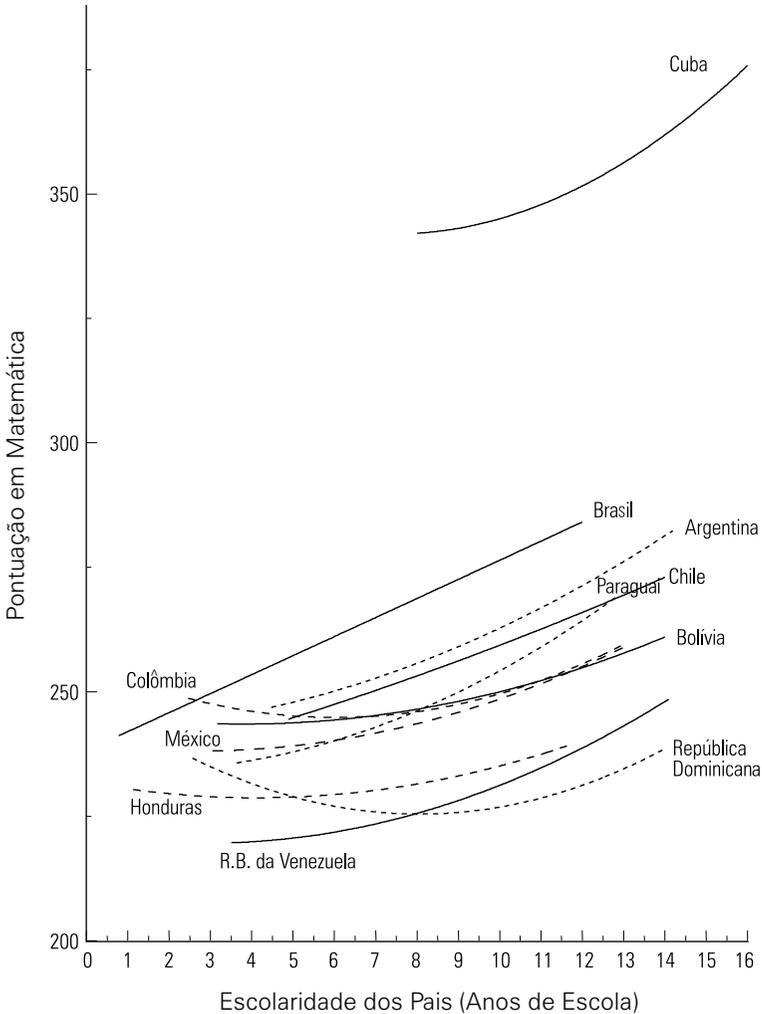


Figura 3. Gradientes Socioeconômicos para as Pontuações em Matemática, por País

crianças que abandonam a escola antes de concluir uma série e depois reingressam na mesma série no ano seguinte. Uma análise mais detalhada desta questão está em andamento para alguns países, começando pelo Brasil, por meio da reconstrução da história educacional de cada criança e aplicando-se uma variante de múltiplos níveis da análise da história do evento.

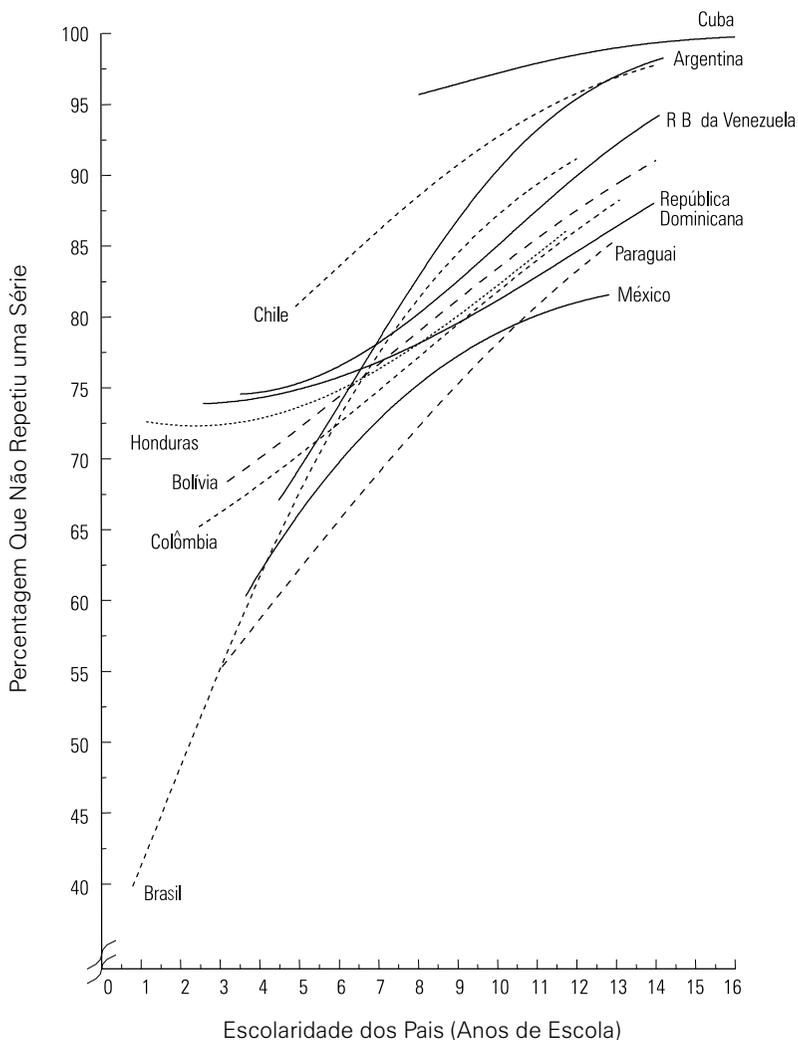


Figura 4. Gradientes Socioeconômicos para Não-Repetência de Série, por País

O problema da repetência é agudo em vários países latino-americanos. Algumas crianças relatam ter repetido mais de cinco vezes a 3ª série. Entretanto, os dados para o número de repetências e a idade das crianças são inconsistentes. Parece que, em muitas escolas, os alunos abandonam as aulas durante o ano letivo e retornam no ano seguinte para a mesma série, uma situação que muitos pais em geral não considerariam uma repetência de série.

Resultados

Vários resultados importantes são evidenciados pela análise. (1) Há variações dramáticas entre os países em termos de resultados da escola e nos gradientes socioeconômicos. (2) A hipótese de gradientes convergentes não é consistente; ou seja, os resultados para os filhos de pais com altos níveis de escolaridade variam tanto quanto aqueles de pais com baixos níveis de escolaridade. (3) Os gradientes em alguns países não são lineares, mas os níveis de aproveitamento aumentam nos níveis SSEs mais elevados.

Anteriormente, parecia que “o sucesso de uma sociedade, aferido por estes tipos de indicadores, dependia da extensão em que ela é bem sucedida na redução das desigualdades” (Willms, 1999). A atual hipótese de trabalho do autor é que (a) as sociedades progridem a partir de gradientes relativamente desprezíveis com baixos níveis de resultados sociais para gradientes pronunciados com níveis médios de resultados e, finalmente, para gradientes desprezíveis com altos níveis de resultados sociais; e (b) esta progressão depende de como o capital social e o capital humano são investidos (Willms, 2000).

Entretanto, talvez o ponto mais importante seja que os resultados do PEIC para Cuba, similares aos resultados do International Adult Literacy Study (IALS) para a Suécia, demonstram que níveis elevados de resultados sociais e igualdade de resultados sociais podem ser atingidos entre grupos de status baixo e alto. O relacionamento não-linear, que é mais evidente entre os países com pontuação mais baixa, sugere que um “prêmio” está associado à conclusão da escola secundária, o que não é incoerente com a hipótese de trabalho atual.

A elite de um país pode atingir um padrão de aproveitamento mais alto primeiro e os grupos socioeconômicos inferiores podem então lentamente ascender a esses níveis.

Além disso, os resultados para Cuba e Chile, que, pelos padrões latino-americanos, têm níveis relativamente baixos de repetência de séries, demonstram que altos níveis de aproveitamento são possíveis sem alunos reprovados. O Brasil, que tem uma grande porcentagem de crianças repetindo séries, apresenta níveis de aproveitamento em linguagem semelhantes àqueles do Chile e ligeiramente mais altos em matemática. Entretanto, estes resultados são baseados em faixas por série escolar, não por faixas etárias. Os resultados para o Brasil seriam um pouco inferiores se, por exemplo, as pontuações médias dos alunos de 7 a 9 anos de idade pudessem ser avaliadas em cada país. Esta avaliação seria um dos pontos fortes do estudo Program of Indicators of Student Achievement (PISA), que visa todos os jovens de 15 anos de idade em cada país. Se os países adotarem uma política de não-reprovação ou tomarem medidas para reduzir dramaticamente os índices de repetência, muitos professores terão de mudar suas atitudes com relação à repetência de série e vão precisar estar equipados com as habilidades necessárias para ensinar em salas de aula heterogêneas.

Perfis da Escola

A análise dos perfis da escola oferece detalhes adicionais sobre a variação nos resultados em cada país e para a região. As Figuras 5-7 apresentam estes perfis para a região. A análise linear hierárquica produziu estimativas das pontuações médias do teste para cada escola, com ajustes relativos a erros de medição e amostragem. Os dados indicam o setor de cada escola (público ou privado), a urbanicidade (rural, urbano, megacidade) e o tamanho relativo. Gráficos similares para cada país são apresentados no relatório de Willms e Somers (2000).

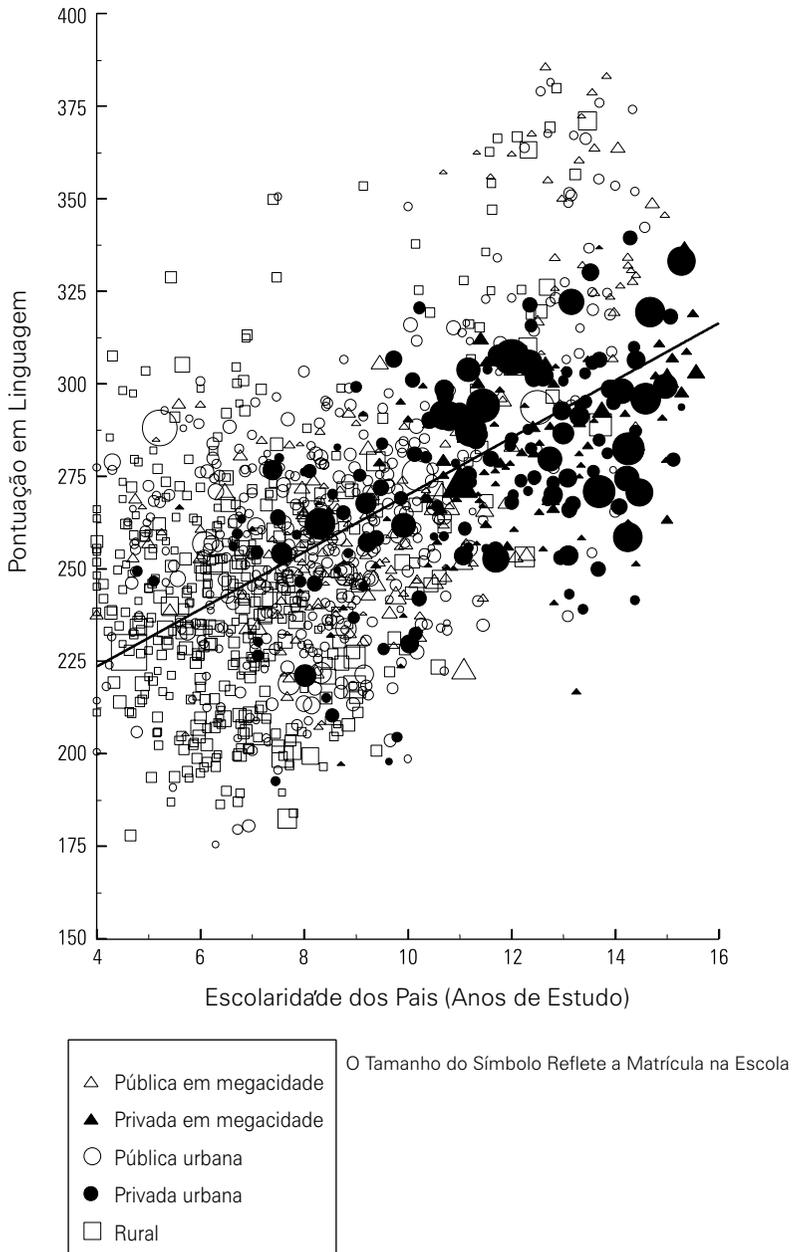


Figura 5. Perfil de Aproveitamento na Escola para Linguagem, por Tipo de Escola, na Região

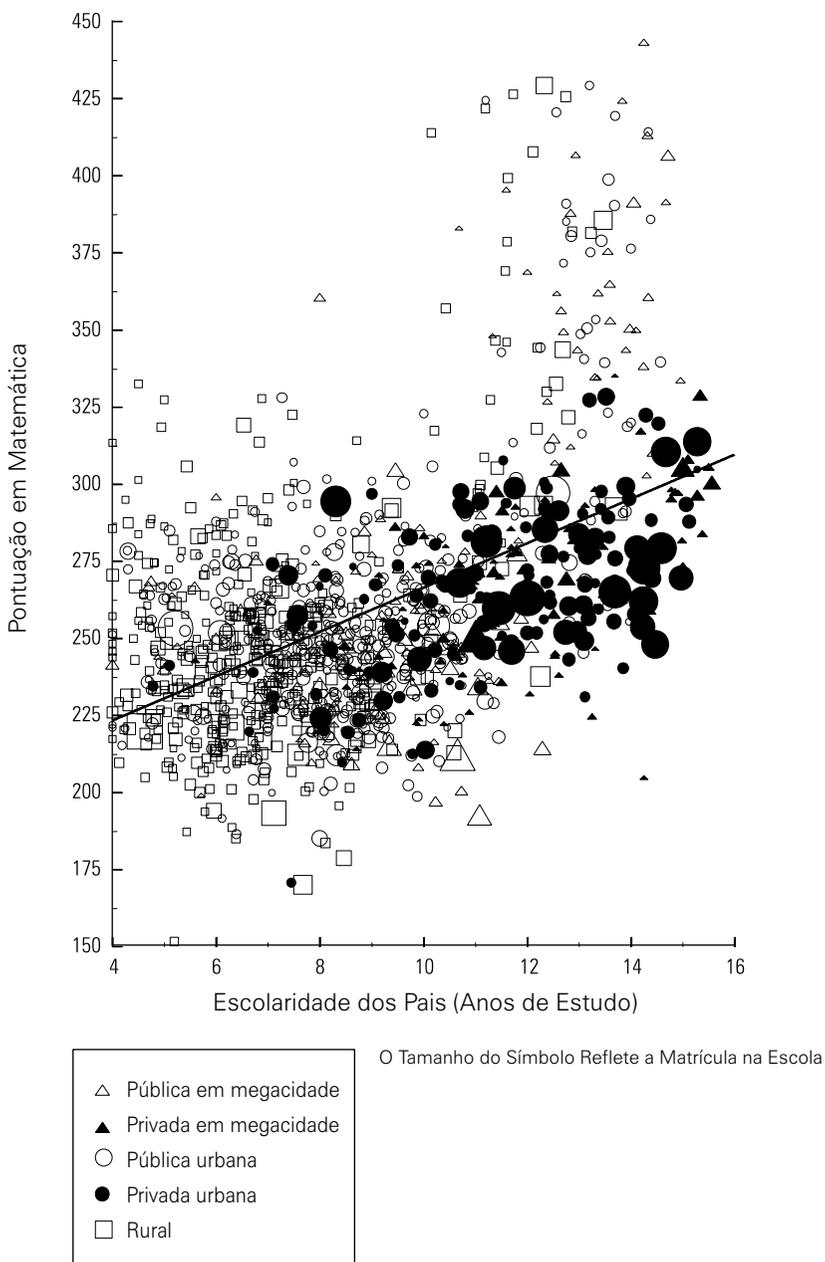


Figura 6. Perfil de Aproveitamento na Escola para Matemática, por Tipo de Escola, na Região

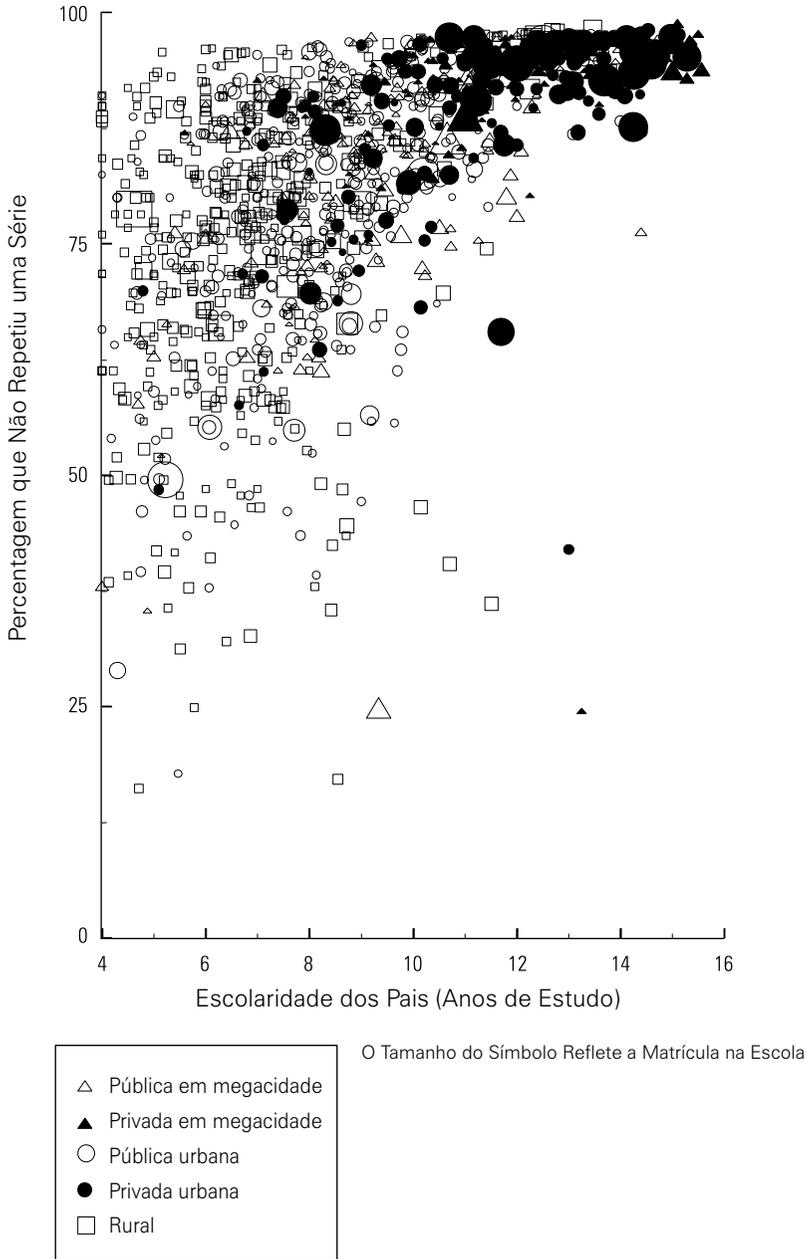


Figura 7. Perfil de Aproveitamento na Escola para Não Repetência de Série, por Tipo de Escola, na Região

Descobertas

Os perfis da escola mostram que as escolas da região variam muito em relação ao aproveitamento acadêmico, mesmo após a consideração da escolaridade dos pais. No relatório completo (Willms & Somers, 2000), a variação entre as escolas de cada país foi examinada em relação a algumas variáveis da origem familiar, que incluíam escolaridade dos pais, quantidade de tempo em que o pai/mãe estava em casa durante os dias de trabalho, número de livros em casa, e família apenas com pai ou mãe, ou com ambos. Mesmo controlando estas variáveis, os níveis de aproveitamento acadêmico das escolas variaram substancialmente. Em qualquer nível SSE, a diferença entre as escolas de pior e melhor desempenho foi cerca de 1,5 desvio-padrão, o que, para a 3ª e 4ª séries, equivale a 1,5 ano de ensino.

Os dados do PEIC também incluíram vários fatores ligados à experiência da primeira infância de uma criança (por exemplo, pais que lêem regularmente para seus filhos durante os anos de pré-escola, envolvimento dos pais no ensino dos filhos). Como era de se esperar, estes fatores estavam positivamente relacionados aos resultados da escola, o que foi substanciado por muitos outros estudos.

Os dados também incluíram um item sobre a frequência da criança à creche. E a análise revelou efeitos pequenos, porém significativos, associados a esta variável. No entanto, não foram coletadas informações sobre a natureza ou qualidade da creche ou sobre o período em que a criança a frequentava. Uma análise mais detalhada desta variável provavelmente indicaria efeitos maiores.

Um dos principais objetivos do estudo foi discernir que fatores do ensino contribuía para um alto aproveitamento educacional. A análise revelou que vários fatores estavam positivamente associados a pontuações altas nos testes e ao tempo que os alunos demoravam para concluir as três primeiras séries da escola primária. Significativamente, os fatores importantes incluíam variáveis ligadas aos recursos e à política e prática da escola.

Padrões de Assistência: Uma Estrutura Sugerida

Os dados acima podem ser analisados ulteriormente para produzir padrões de assistência sugeridos para a avaliação e monitoração dos resultados da escola, atualmente e no decorrer do tempo. Entretanto, não é fácil estabelecer padrões para a reforma. E os dados e as análises para substanciar padrões e reformas devem ser cuidadosamente examinados. Para os formuladores de políticas, uma preocupação importante é a complexidade da interpretação de dados estatísticos a partir de análises de coeficientes de regressão e riscos relativos e atribuíveis.

No estudo do PEIC, os resultados da regressão de níveis múltiplos são complexos e não facilmente traduzidos em políticas para a reforma. Em geral, a interpretação dos coeficientes de regressão é bastante direta - eles representam o efeito sobre o resultado de um aumento de uma unidade na covariada quando todas as outras variáveis são mantidas constantes. Por exemplo, Willms e Somers (2000) estimam que o efeito sobre as pontuações em linguagem pelo fato de professores trabalharem em outro emprego é de -11,2. Ou seja, os resultados em linguagem das crianças nas escolas em que todos os professores trabalhavam em outro emprego foram 11,2 pontos menores do que aqueles das crianças nas escolas em que nenhum professor trabalhava em outro emprego. Entretanto, a situação para o PEIC e para estudos similares é muito mais complexa. Apenas cerca de metade de todos os alunos da região frequentava escolas em que nenhum professor trabalhava em outro emprego. E menos de 10% frequentavam escolas em que todos os professores trabalhavam em outro emprego. Os alunos restantes (cerca de 40%) frequentavam escolas em que alguns professores trabalhavam em outro emprego.

Um problema relacionado é que o efeito pode ser importante em termos relativos, mas não em termos absolutos. Por exemplo, em um país, um grupo minoritário pode ter pontuações muito baixas nos teste. Mas o grupo compreende apenas 1% da população. Na análise de regressão, a lacuna nas pontuações do teste entre as minorias e as não-minorias seria estimada como um coeficiente de regres-

são não-padronizado, e a diferença seria expressa nas unidades do teste. A importância da diferença, neste caso, seria julgada em termos “relativos”.

Entretanto, a contribuição marginal do R-quadrado (isto é, a proporção da variedade explicada) seria muito pequena porque o grupo minoritário compreende apenas 1% da população. Mesmo que as pontuações de todos os alunos minoritários pudessem ser imediatamente elevadas para a média regional, esta média geral não mudaria dramaticamente. A importância da diferença, neste caso, seria julgada em termos “absolutos”. Esta distinção é importante para os formuladores de políticas, pois eles escolhem entre intervenções direcionadas a melhorar as pontuações e os resultados de grupos particulares (por exemplo, alunos nas escolas rurais em áreas socioeconômicas baixas) e intervenções universais para melhorar as pontuações e os resultados para todos os alunos (ver Offord et al., 1997).

O risco relativo e o risco atribuível são também comumente utilizados pelos epidemiologistas. Neste caso, o “risco relativo” indica a taxa de proporção de indivíduos vulneráveis entre aqueles expostos a um fator de risco com relação à proporção de indivíduos vulneráveis entre aqueles não expostos ao fator de risco. Como um risco multiplicador, relativo, indica a probabilidade potencial aumentada de uma criança ser vulnerável se a criança passa de não-exposta a exposta. O “risco atribuível” expressa em percentagem a ocorrência total de vulnerabilidade que pode ser atribuída a um determinado fator de risco.

Com o objetivo de calcular estes riscos, a variável do resultado deve ser dicotômica (isto é, vulnerável versus não-vulnerável). Para o PEIC, a variável do resultado é ter pontuações baixas no teste versus não ter pontuações baixas no teste, ou repetir uma série versus não repetir uma série. Os fatores de risco também devem ser dicotômicos. Por exemplo, os fatores de risco do PEIC incluem frequentar uma escola que tenha uma biblioteca deficiente versus frequentar uma escola que tenha uma boa biblioteca. Ou frequentar uma escola que tenha um baixo envolvimento dos pais versus frequentar uma escola que tenha um alto envolvimento dos pais.

A técnica de designação de risco relativo e atribuível é utilizada na análise resumida abaixo para elucidar possíveis padrões para a reforma. Esta técnica não é tão poderosa quanto as técnicas de regressão, mas a distinção entre risco relativo e absoluto é mais transparente.

Um Padrão de Resultado para as Crianças

O estudo do PEIC definia uma criança como “vulnerável” se ela tivesse:

- Uma pontuação inferior a 221 no teste de linguagem na 3ª série ou abaixo de 240 na 4ª série (estas pontuações de corte correspondem aproximadamente ao terço inferior das pontuações) ou
- Uma pontuação no teste de matemática abaixo de 225 na 3ª série ou abaixo de 239 na 4ª série, ou
- Repetido uma série durante os três primeiros anos da escola elementar.

Esta definição foi baseada em várias considerações. Em primeiro lugar, é arbitrário decidir um padrão de resultado (pontuação de corte) para a maioria dos testes de aproveitamento. No PEIC, uma possibilidade era utilizar os resultados de Cuba como um padrão para a região. Outra possibilidade era utilizar a média ou a mediana da pontuação do teste como o padrão e indicar aqueles abaixo da média ou da mediana como vulneráveis. Em segundo lugar, os administradores de muitos países expressam preocupação sobre o “terço inferior” dos alunos. Em terceiro lugar, a experiência mostra que as crianças que repetem uma série durante os primeiros anos da escola são propensas a abandonar a escola mais cedo.

Baseados na definição usada, os dados do PEIC mostram que mais da metade (50,5%) de todas as crianças da região é vulnerável em um destes aspectos (15,5% das crianças, por exemplo, repetiram uma série durante os 3 primeiros anos). A variável dicotômica no PEIC para vulnerável versus não vulnerável pertence, portanto, a cerca de metade da população estudada.

Padrões para o Ensino Superior

Para a análise, foram também estabelecidos padrões para cada co-variada relevante no estudo do PEIC. A Tabela 1 registra os padrões para as variáveis mais importantes do processo identificadas por Willms e Somers (2000).

Tabela 1. Padrões para as Variáveis do Processo e a Percentagem de Crianças da Região que Frequentavam Escolas que Satisfaziam o Padrão

Variável do processo	Padrão	Percentagem das crianças da Região que frequentavam escolas que satisfaziam o padrão
Classes pequenas	Matrículas de 25 alunos ou menos	54,2
Recursos materiais adequados	Mais de 6.574 (a média regional) materiais de ensino disponíveis na escola (para determinar a média, foi perguntado aos diretores de escola se eles tinham alguns materiais de uma lista de 12 itens)	52,3
Biblioteca adequada	Pelo menos 1.000 livros na biblioteca da escola	32,1
Professores bem capacitados	Uma média de mais de 3,46 anos (a média regional) de capacitação do professor para todos os professores da amostra	54,8
Professores trabalhando em apenas um emprego	Todos os professores da escola trabalham apenas em um emprego	52,5
Salas de aula de uma única série	Não há salas de aula de múltiplas séries na escola	12,6
Alunos testados regularmente	Todos os professores utilizam os testes regularmente	17,8
Sem agrupamento por capacidade	Não há agrupamento de alunos por capacidade	38,7
Ambiente de aprendizagem positivo	Um clima de aprendizagem mais positivo do que a média regional, de 0,600. [o índice compreende a média de três variáveis: se alguns alunos na sala de aula perturbavam outros (não=1, sim=0), se ocorriam brigas frequentemente (não=1, sim=0), e se os alunos da classe eram bons amigos (sim=1, não=0). As respostas foram obtidas de questionários aplicados aos alunos, e uma média composta por disciplina foi agregada pela escola]	51,3
Forte envolvimento dos pais	Envolvimento dos pais maior do que a média regional de 2,535. [o índice compreende a média de três variáveis: se o pai participa das atividades relacionadas à escola (raramente=1, às vezes=2, sempre=3), se conhece o professor de seu filho (não=1, um pouco=2, bastante=3) e se frequenta as reuniões de pais e mestres (nunca ou raramente=1, quase sempre=2, sempre=3). As respostas foram obtidas dos pais, e uma média composta para o envolvimento dos pais foi agregada pela escola]	53,8

Características Demográficas e da Primeira Infância dos Alunos

Para aferir a relativa importância dos padrões acima, as principais covariadas da análise também foram dicotomizadas. As seis características que se seguem foram consideradas como variáveis demográficas e da primeira infância.

Sexo Feminino. Das crianças, 50,3% eram meninas e 49,7%, meninos.

Alta Escolaridade dos Pais. As crianças “em risco” eram aquelas cujos pais tinham 8 anos ou menos de estudo formal. De todas as crianças da Região, os pais de 52,3% tinham mais de 8 anos de estudo.

Família com Pai e Mãe. Cerca de 80% das crianças da região viviam em famílias com pai e mãe.

Pais que Lêem Frequentemente. Um total de 36,3% de todas as crianças da região viviam em famílias onde os pais relatavam ler com frequência para seus filhos.

A Criança Frequentava Creche. Cerca de 74% de todas as crianças da região frequentavam algum tipo de creche.

Pais Envolvidos no Ensino da Criança. Os pais que pontuaram 2,5 ou mais no índice de envolvimento eram considerados envolvidos. Um total de 60,9% das crianças da região viviam em famílias em que os pais estavam envolvidos em seu estudo.

Vulnerabilidade da Infância: Análise e Conclusões

Utilizando-se os padrões estabelecidos e as variáveis demográficas e da primeira infância, a importância relativa de cada fator foi avaliada em uma série de modelos de regressão logística. As variáveis do processo (por exemplo, participar de classes grandes em vez de classes pequenas) são consideradas fatores de risco.

Razão de Possibilidades (Odds Ratios) para os Fatores de Risco

A Tabela 2 apresenta as proporções de eventualidade derivados dos coeficientes de regressão logística.

Tabela 2. Odds Ratios para a Vulnerabilidade da Infância Associada a Gênero e Origem Familiar, Urbanicidade (Rural, Urbana, Megacidade), Setor (Público, Privado), Desenvolvimento da Primeira Infância, Recursos da Escola e Política e Práticas da Escola

Variável	Modelo/coeficiente de regressão				
	I	II	III	IV	V
Sexo e origem familiar					
Masculino	1.08	1.08	1.06	1.11	1.10
Família apenas com pai ou mãe	1.26	1.27	1.25	1.24	1.26
Baixa escolaridade dos pais	3.37	2.91	2.58	2.32	2.14
Setor e urbanicidade					
Rural		2.29	2.48	1.30	1.60
Público urbano		1.57	1.76	1.33	1.58
Público megacidade		1.18	1.33	(1.03)	(1.07)
Privado urbano		2.23	1.31	1.25	1.31
Privado megacidade (base)		(1.00)	(1.00)	(1.00)	(1.00)
Desenvolvimento da primeira infância					
Não frequência a creche			1.39	1.15	1.11
Raramente lê para a criança			1.79	1.60	1.50
Baixo envolvimento dos pais			1.39	1.32	1.16
Recursos da escola					
Classes grandes				1.62	1.54
Carência de materiais na classe				1.72	1.68
Biblioteca inadequada				2.26	2.04
Baixa capacitação do professor				(1.04)	(.94)
Política e prática da escola					
Os professores trabalham em outro emprego					1.16
Classes de muitas séries					1.39
Testagem infrequente					1.14
Agrupamento por capacidade					(1.06)
Clima deficiente na classe					1.68
Baixo envolvimento dos pais na escola					1.56

() Não estatisticamente significativo

Gênero e Origem Familiar

Este primeiro conjunto de variáveis apresentado na Tabela 2 inclui gênero, família apenas com pai ou mãe e baixa escolaridade dos pais. Os resultados da análise de regressão indicam que a eventualidade de estar vulnerável para os meninos foi 8% mais alta do que para as meninas. Willms e Somers (2000) concluíram que as diferenças associadas ao gênero eram relativamente pequenas: as meninas obtiveram cerca de 6 pontos mais no teste de linguagem, enquanto os meninos registraram cerca de 2 pontos mais no teste de matemática. E os meninos em média demoraram um pouco mais do que as meninas para concluir os 3 primeiros anos da escola, mas a diferença foi menor que um mês.

A eventualidade de ser vulnerável para uma criança pertencente a uma família com apenas pai ou mãe foi 26% mais alta do que em uma família com pai e mãe. E o efeito mais notável está associado a ter pais com baixo nível de escolaridade. A odds ratio para este fator de risco é 3,26, indicando que as crianças cujos pais tinham educação primária ou menos apresentavam uma probabilidade mais de três vezes maior de serem vulneráveis do que as crianças cujos pais tinham pelo menos escolaridade secundária. Este fator de risco é de longe o mais importante e supera os efeitos da estrutura de gênero e familiar.

Setor e Urbanicidade

As Figuras 5-7 demonstram que uma “divisão socioeconômica” marcante está associada ao setor da escola (público versus privado) e à urbanicidade (rural, urbana, megacidade). Para relacionar esta conclusão à vulnerabilidade na infância, a análise incluiu a designação de escolas privadas em megacidades como categoria básica, e a odds ratio foi determinada para indicar o risco da criança associado a outras categorias. Os resultados sugerem que a eventualidade de ser vulnerável em escolas privadas urbanas ou em escolas públicas de megacidades é cerca de 20% mais alta que nas escolas privadas de megacidades. Este efeito substancial é quase tão grande quanto aquele associado a viver em uma família com apenas pai ou mãe. Mas ele esmaece em comparação com os efeitos associados a fre-

quantar escolas públicas urbanas ou rurais. Comparado com o que ocorre com uma criança em escola privada de megacidade, a eventualidade de uma criança ser vulnerável em escolas públicas urbanas foi mais de 1,5 vez maior e, para uma criança em escola rural, foi mais de 2,25 vezes maior.

Observe-se que os efeitos associados à baixa escolaridade dos pais são mediados pelo setor e pela urbanicidade. A odds ratio para uma criança com pais que têm baixa escolaridade diminuiu de 3,37 para 2,91 quando a criança frequentava uma escola privada de megacidade.

Desenvolvimento da Primeira Infância

As variáveis incluídas nesta análise são a não-frequência à creche, leitura não-constante dos pais para a criança e baixo envolvimento dos pais. Os efeitos de todos os três fatores são substanciais, como está indicado pelas odds ratio de 1,39, 1,79 e 1,39, respectivamente. Estes efeitos são evidentes após o ajuste das outras variáveis. Mais uma vez, os efeitos associados à baixa escolaridade dos pais são ainda mediados pelo desenvolvimento eficaz da primeira infância. A odds ratio para a baixa escolaridade dos pais cai de 2,91 para 2,58 quando as crianças frequentam creche e têm pais que lêem para elas, e quando os pais estão envolvidos na sua aprendizagem. Estes efeitos são especialmente notáveis porque os fatores foram avaliados superficialmente e não levaram em conta a quantidade de tempo na creche, a qualidade da creche ou o estilo de paternidade e maternidade e o envolvimento dos pais. Seria adequado captar estas variáveis mais específicas, que podem ser obtidas em estudos similares.

Recursos da Escola

O próximo conjunto de variáveis da Tabela 2 descreve os recursos da escola. O único fator que não é estatisticamente significativo é a capacitação do professor. Os outros fatores têm razões de possibilidades que variam de 1,62 a 2,26. Elas são surpreendentemente altas, em especial porque estes efeitos são atribuíveis aos recursos depois de considerar o gênero e a origem familiar, e o setor e a urbanicidade.

de. Estas variáveis só mediarão levemente os efeitos da baixa escolaridade dos pais, de 2,58 para 2,32 para uma criança em uma escola com bons recursos. Entretanto, estas variáveis explicaram os efeitos associados ao setor e à urbanicidade (ver “Efeitos por Setor e Urbanicidade”, abaixo).

Política e Prática da Escola

Este conjunto de fatores é mais diretamente influenciado pelos administradores e professores da escola do que aqueles pertencentes aos recursos da escola. A odds ratio para a capacidade de agrupamento não foi estatisticamente significativa. E a odds ratio para os outros fatores varia de 1,14 a 1,68. Os efeitos de um clima deficiente na sala de aula e do baixo envolvimento dos pais na escola são particularmente notáveis, com odds ratio de 1,68 e 1,56, respectivamente. Todas as variáveis deste conjunto mediarão também o risco associado à baixa escolaridade dos pais, reduzindo-o a 2,14 para uma criança em uma escola com boas políticas e práticas.

Riscos Relativos e Atribuíveis

A Tabela 3 exibe os riscos relativos e atribuíveis às variáveis associadas ao gênero sexo e à origem familiar, e aos fatores escolares. Quatro variáveis requereriam grandes despesas para melhorar o sistema escolar: reduzir o tamanho das classes, adquirir mais materiais para a sala de aula, melhorar a biblioteca da escola e demandar uma capacitação melhor para os professores. O risco relativo associado a estas variáveis é de 1,50, 1,74, 2,29 e 1,12, respectivamente. Os dados indicam, por exemplo, que as crianças que frequentam escolas com classes grandes (isto é, com mais de 25 alunos) têm uma probabilidade 1,5 vez maior de serem vulneráveis do que aquelas que frequentam escolas que satisfazem o padrão. Da mesma forma, as crianças que frequentam escolas sem materiais de classe adequados têm uma probabilidade 1,74 vez maior de serem vulneráveis do que aquelas que frequentam escolas com materiais de classe adequados.

Tabela 3. Riscos Relativos e Atribuíveis à Vulnerabilidade da Infância Associados ao Gênero e à Origem Familiar, e aos Fatores da Escola

Variável	Risco relativo (índice)	Risco atribuível (percentagem)
Sexo e origem familiar		
Masculino	1.05	2.6
Família apenas com pai ou mãe	1.10	2.0
Baixa escolaridade dos pais	1.74	26.1
Desenvolvimento da primeira infância		
Não frequência a creche	1.33	7.6
Raramente lê para a criança	1.41	20.7
Baixo envolvimento dos pais	1.27	9.5
Recursos da escola		
Classes grandes	1.50	18.7
Carência de materiais na classe	1.74	26.1
Biblioteca inadequada	2.29	46.5
Baixa capacitação do professor	1.12	5.0
Política e prática da escola		
Os professores trabalham em outro emprego	1.23	10.1
Classes com múltiplas séries	1.22	2.8
Testagem não-frequente	1.11	8.6
Agrupamento por capacidade	1.12	6.8
Clima deficiente na classe	1.49	19.5
Baixo envolvimento dos pais na escola	1.53	20.0

O risco atribuível associado às classes grandes é de 18,7%. Esta conclusão sugere que a vulnerabilidade da infância poderia ser reduzida em 18,7% se todas as crianças tivessem condições de frequentar classes pequenas. Sem dúvida, toda a história é muito mais complexa, pois estas análises são baseadas em tabulações cruzadas bivariadas simples. Por exemplo, os professores mais eficientes podem estar em escolas com classes pequenas ou as escolas com mais materiais de classe podem tender a ser aquelas com classes menores.

Por isso, simplesmente reduzir o tamanho da classe pode não atingir os resultados desejados. Além disso, as variáveis, como foram definidas, podem ser “substitutas” de outras variáveis importantes. Por exemplo, ter uma biblioteca inadequada na escola apresenta um risco atribuível de 46,5%. Entretanto, aumentar o tamanho de todas as bibliotecas das escolas provavelmente não vai melhorar proporcionalmente os resultados da escola. Não obstante, estes resultados indicam a importância relativa e absoluta das variáveis selecionadas.

Os riscos relativos dos seis fatores que pertencem à política e à prática da escola variam de 1,11-1,12 para o agrupamento por capacidade e a ausência de testes, a 1,22-1,23 para classes de múltiplas séries e professores que trabalham em outros empregos, e a 1,49-1,53 para o clima deficiente na classe e o baixo envolvimento dos pais na escola. Os riscos atribuíveis aos quatro primeiros fatores listados na tabela variam de menos de 3% até pouco mais de 10%. Mas os riscos atribuíveis associados a um clima deficiente na classe e ao baixo envolvimento dos pais são consideráveis - cerca de 20%.

Também vale a pena notar que os riscos relativos e atribuíveis associados ao sexo masculino ou a viver em uma família com apenas pai ou mãe são muito baixos. O risco relativo de viver em uma família com pais com baixo nível de escolaridade é de 1,74, e o risco atribuível é de 26,1%. Estes dados sugerem que, se todas as crianças pudessem viver em famílias com pais com escolaridade além do curso primário, a vulnerabilidade poderia ser reduzida em mais de 25%. Evidentemente, é impossível atingir isto em um futuro próximo. Mas é curioso notar que estes riscos relativos e atribuíveis são os mesmos que aqueles associados à carência de materiais na sala de aula, um fator que não é impossível de corrigir.

A análise também indica que as ações dos pais (isto é, o que eles fazem) são extremamente importantes. O risco relativo associado a pais que lêem raramente para seus filhos é de 1,41, e o risco para o baixo envolvimento dos pais na educação dos filhos é de 1,27. Estes resultados sugerem que a vulnerabilidade da infância poderia ser reduzida em mais de 20% se todos os pais lessem regularmente para seus filhos. E em quase 10% se todos os pais estivessem envolvidos na aprendizagem de seus filhos. As crianças que não frequentavam creches tinham uma probabilidade 1,33 vez maior de serem vulneráveis do que aquelas que frequentavam creches. E o risco atribuível é bastante baixo - menos de 8%.

Efeitos pelo Setor e pela Urbanicidade

A análise anterior proporciona uma estrutura para avaliar a importância relativa dos fatores por setor e urbanicidade. A Tabela 4 apre-

Tabela 4. Odds Ratios da Vulnerabilidade da Infância por Setor e Urbanicidade, Ajuste por Origem Familiar, Desenvolvimento da Primeira Infância, Recursos da Escola e Política e Prática da Escola

Odds ratios/variável	Setor/urbanicidade				
	Rural	Público		Privado	
		Urbano	Megacidade	Urbano	Megacidade
Porcentagem de crianças vulneráveis	65.2	49.6	39.9	33.8	29.0
Não ajustada	4.57	2.41	1.62	1.25	1.00
Ajustada para					
Sexo e origem familiar e desenvolvimento da primeira infância (OF/DPI)	2.48	1.76	1.33	1.31	1.00
Recursos da escola (RE)	1.70	1.54	1.11	1.26	1.00
Política e prática da escola (PPE)	4.57	2.66	1.73	1.54	1.00
OF/DPI + RE	1.30	1.33	1.03	1.25	1.00
OF/DPI + PPE	3.16	2.14	1.52	1.52	1.00
OF/DPI, RE, + PPE	1.60	1.58	1.07	1.31	1.00

Nota: A base de comparação são as escolas privadas de megacidades

sentam as percentagens de crianças vulneráveis em cada setor e na categoria urbana. Tendo por base os critérios utilizados, 65,2% das crianças das escolas rurais eram vulneráveis. No setor privado, 29,0% eram vulneráveis nas escolas de megacidades e 33,8% eram vulneráveis nas escolas urbanas. No setor público (não rural), 39,9% das crianças eram vulneráveis nas escolas de megacidades e 49,6% eram vulneráveis nas escolas urbanas. Similar às conclusões para toda a região, cerca de metade de todas as crianças das escolas públicas urbanas eram vulneráveis.

A principal questão levantada por esta análise é: “como os setores difeririam se todas as escolas atingissem os padrões, no que se refere aos recursos da escola e para a política e prática da escola?” Para responder esta pergunta, as odds ratio foram estimadas por setor e urbanicidade em um modelo de regressão logística. As escolas privadas de megacidade serviram de base para comparação (1,0). As odds ratio para as outras escolas são maiores do que 1,0 porque as crianças foram consideradas mais passíveis de serem vulneráveis caso se enquadrassem em uma destas quatro categorias. Para avaliar os efeitos as-

sociados aos fatores de risco selecionados, as odds ratio foram ajustadas para origem familiar, desenvolvimento da primeira infância, recursos da escola e política e prática da escola, isoladamente e combinados. A Tabela 4 apresenta os resultados.

A Tabela 4 mostra que a odds ratio para uma criança ser vulnerável em uma escola rural é mais de 4,5 vezes aquela de uma escola privada de megacidade. A razão de possibilidade para uma criança em uma escola pública urbana é de 2,41; em uma escola pública de megacidade, de 1,62; e em uma escola privada urbana, 1,25.

Algumas disparidades são atribuíveis à origem da criança. Quando ajustadas pela origem familiar e o desenvolvimento da primeira infância (OF/DPI), as odds ratio diminuem consideravelmente para uma criança em escola pública: de 4,57 para 2,48 em uma escola rural, de 2,41 para 1,76 em uma escola urbana. E de 1,62 para 1,33 em uma escola de megacidade. A odds ratio de uma criança em uma escola privada urbana aumenta ligeiramente, de 1,25 para 1,31.

Quando ajustadas apenas para os recursos da escola (RE), as odds ratio também diminuem consideravelmente para uma criança em escola pública: de 4,57 para 1,70 em uma escola rural; de 2,41 para 1,54 em uma escola urbana; e de 1,62 para 1,11 em uma escola de megacidade. A odds ratio de uma criança em uma escola privada urbana permanece a mesma. A comparação destes resultados com aqueles para RE/DPI revela uma conclusão extremamente importante: as disparidades entre os setores e a urbanicidade estão relacionadas mais fortemente aos recursos da escola do que à origem familiar e ao desenvolvimento da primeira infância do aluno.

Quando ajustadas apenas para a política e a prática da escola (PPE), as odds ratio não mudam apreciavelmente por setor ou urbanicidade. Este resultado demonstra claramente que as disparidades entre os setores e a urbanicidade não são atribuíveis à política e à prática da escola, ainda que estes fatores sejam extremamente importantes dentro dos setores e nos ambientes rurais ou urbanos.

Mesmo quando se considera a origem familiar e o desenvolvimento da primeira infância, estas duas descobertas se mostram significativas. A comparação de OF/DPI apenas com OF/DPI+RE revela

uma grande redução nas odds ratio, enquanto a comparação de OF/DPI apenas com OF/DPI+PPE revela reduções pequenas.

Quando ajustadas para a origem familiar e o desenvolvimento da primeira infância, recursos da escola, política e prática da escola, as odd ratios não mudam tão dramaticamente como quando não são ajustadas para a política e prática da escola. Esta conclusão sugere que alguns dos efeitos de mediação dos recursos da escola sobre as diferenças entre os setores e a urbanicidade são também mediados pela política e prática da escola. Ou seja, manter um clima positivo na escola e conseguir um alto envolvimento dos pais é provavelmente mais fácil quando, por exemplo, os tamanhos das classes são menores. Em resumo, as descobertas indicam que tanto os recursos quanto a política e a prática da escola são determinantes importantes dos resultados da escola. Mas os recursos da escola (não a política e a prática da escola) distinguem os resultados para as escolas rurais diante das escolas não rurais.

Atingindo Padrões Elevados na América Latina: Situação Atual

As análises demonstram a importância de se atingir altos padrões para as famílias e as escolas. A Tabela 5 documenta a percentagem de crianças em cada país da região que estão em famílias e escolas que satisfazem estes padrões e a percentagem de crianças que não estão vulneráveis (isto é, estão acima do limite da vulnerabilidade).

Uma conclusão particularmente interessante revelada na tabela é que Cuba tem pontuações altas em virtualmente todas as medidas - as exceções são a testagem frequente e o não agrupamento por capacidade. Esta descoberta sugere que as pontuações muito altas no teste não são atribuíveis apenas ao nível de educação mais elevado dos pais, mas também se devem a fatores pertencentes ao desenvolvimento da primeira infância, recursos, e política e prática da escola. Quando se reuniu com integrantes do Laboratório, o Ministro da Educação de Cuba explicou o sucesso notável do país com os resultados da escola, destacando de início não a qualidade das escolas de Cuba. Mas, sim, o fato de que quase todas as crianças frequentam um

Tabela 5. Percentagem de Crianças em Famílias e Escolas que Satisfazem os Padrões Selecionados

Variável	País/percentagem de crianças											Todos
	AR	BO	BR	CH	CO	CU	HO	ME	PA	RD	VE	
Origem familiar												
Família com pai e mãe	84	83	82	84	74	78	64	89	79	72	70	80
Alta escolaridade dos pais	59	50	23	67	47	89	18	49	36	44	61	52
Desenvolvimento da primeira infância												
Creche	87	70	78	70	67	94	59	84	50	67	86	75
Lê com frequência para os filhos	37	28	43	40	26	73	30	25	26	38	35	36
Alto envolvimento dos pais	51	48	65	66	69	84	57	53	62	49	70	61
Recursos da escola												
Classes pequenas	84	80	57	33	36	88	2	—	29	11	27	54
Materiais da sala de aula	79	18	71	94	48	69	4	57	13	25	30	52
Biblioteca adequada	43	7	56	45	21	76	17	5	12	8	27	32
Alta capacitação do professor	12	58	48	80	58	73	39	60	11	50	43	55
Política e prática da escola												
Professores trabalham em um só emprego	41	11	73	46	68	99	68	—	78	59	68	52
Sem classes de múltiplas séries	86	83	98	78	68	99	65	93	100	95	98	87
Testagem frequente	41	53	31	86	24	39	57	72	27	14	45	46
Não agrupamento por capacidade	30	32	62	11	33	64	52	18	40	53	38	39
Bom clima na classe	35	59	52	32	41	97	27	37	37	61	22	51
Alto envolvimento dos pais	29	10	56	73	76	98	32	33	55	26	87	54
Crianças não vulneráveis	66	38	55	71	45	95	25	41	47	26	35	50

AR, Argentina; BO, Bolívia; BR, Brasil; CH, Chile; CO, Colômbia; CU, Cuba; HO, Honduras; ME, México; PA, Paraguai; RD, República Dominicana; VE, Venezuela

centro para o desenvolvimento da primeira infância. Outros fatores, como altos níveis de capacitação do professor, foram citados apenas secundariamente.

Próximos Passos: Fortalecendo a Base para o Monitoramento e a Reforma

Os desafios na condução de estudos comparativos internacionais sobre o desenvolvimento da primeira infância são enormes. E estes desafios são especialmente agudos nos países de baixa renda. Em comparação com outros estudos nacionais e internacionais, o PEIC se destaca como uma realização notável. O estudo proporciona uma base forte para o monitoramento do desenvolvimento da primeira infância. As conclusões indicam que se pode estimar com precisão os gradientes socioeconômicos, discernir a importância dos recursos da escola e identificar o efeito dos investimentos na primeira infância por parte das famílias e das escolas. Talvez mais do que qualquer outro estudo, o PEIC indica que as ações dos pais e dos professores (isto é, o que eles fazem com seus recursos) podem ter um efeito comparável a melhorar o nível dos recursos. Se os países atingissem os padrões estabelecidos neste capítulo, eles reduziriam quase pela metade o risco associado a uma baixa escolaridade dos pais. O achatamento dos gradientes é possível e alguns países já atingiram muitos dos padrões propostos.

A estrutura para os padrões de cuidado sugeridos neste capítulo baseia-se em várias considerações importantes para os países de baixa renda. Para estes países, os padrões devem: (a) ser baseados em conclusões empiricamente derivadas a respeito de seus efeitos sobre resultados mensuráveis; (b) ser alcançáveis através de um esforço coordenado por parte das famílias, das escolas e dos governos; (c) ser baratos para poderem ser avaliados regularmente; e (d) proporcionar um meio de aferir as melhorias sociais no decorrer do tempo.

Estudos adicionais na América Latina se beneficiariam da inclusão de muitas das medidas desenvolvidas no PEIC e aqui sugeridas.

As informações obtidas a partir do PEIC podem ser melhoradas de várias maneiras, como é sugerido abaixo. A primeira sugestão seria de implementação dispendiosa, enquanto as outras seriam relativamente baratas.

1. Desenvolver um estudo comparável ao PEIC, mas tendo como população-alvo todas as crianças de 5 anos de idade. Uma população-alvo de crianças ainda mais novas é preferível, mas atingir todas as crianças de 5 anos de idade pode ser um desafio suficiente para o próximo estudo. Este estudo seria conduzido juntamente com um estudo de todas as crianças de 9 anos de idade. Repetindo o esforço de monitoramento a cada 4 anos, poder-se-ia avaliar os resultados para a faixa de 5 anos de idade nas mesmas escolas quando a maioria das crianças estivesse com 9 anos de idade.
2. Dar preferência aos estudos concentrados nas faixas etárias, em vez das séries escolares. Embora mais complexo do ponto de vista administrativo, um estudo das faixas etárias indicaria a progressão do desenvolvimento das crianças na escola e o ajuste relativo a quaisquer efeitos associados com a repetência de série.
3. Acompanhar as “comunidades”, por mais que elas já estejam definidas. Por exemplo, se um estudo teve como amostra inicial as comunidades, geograficamente definidas, e depois as escolas e os alunos, os resultados e os gradientes socioeconômicos para a comunidade podem ser examinados e a estabilidade das estimativas pode ser discernida. Utilizando modelos de níveis múltiplos que estendam as análises do PEIC e incorporem o tempo como elemento (Willms & Raudenbush, 1989), informações importantes podem ser obtidas sobre os efeitos das políticas e das práticas para a primeira infância. As mudanças nas intercepções e nos gradientes podem estar relacionadas a mudanças na política e na prática nas comunidades locais.
4. Integrar melhor a geografia na análise. Em quase todas as pesquisas sobre a eficiência das escolas, estas são tratadas como

entidades independentes e não como relacionadas às outras escolas da comunidade. O entendimento dos papéis das comunidades locais poderia ser significativamente melhorado se dados geográficos suficientes estivessem disponíveis para exibir as descobertas em mapas do país. É importante notar que os efeitos de políticas e práticas específicas poderiam ser documentados no campo.

5. Integrar estudos quantitativos e qualitativos de amostra pequena do desenvolvimento da primeira infância em esforços de monitoramento de larga escala. Por exemplo, o relatório de Willms e Somers (2000) indica escolas que são particularmente bem sucedidas ou mal sucedidas em atingir altos padrões, com base no número de alunos e no nível de recursos. São necessários estudos etnográficos para se entender por que estas escolas são bem sucedidas. Estudos em pequena escala podem ser adicionados aos estudos de larga escala para determinar, por exemplo, os resultados das escolas de desempenho inferior, 4 anos após um esforço conjunto para melhorar seus padrões de política e prática da escola, como está sugerido no PEIC.

Dois oportunidades imediatas para um desenvolvimento das conclusões do PEIC se apresentam no Brasil e no Paquistão. O Banco Mundial firmou recentemente um contrato para proporcionar assistência técnica ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais (INEP) do Brasil. O Brasil já tem um sistema sofisticado para o monitoramento das escolas, que inclui um censo escolar. De acordo com o novo contrato, os pesquisadores podem abordar a análise dos dados do monitoramento a partir da perspectiva de um gradiente e dar uma maior ênfase aos padrões de cuidado, às mudanças dos gradientes da comunidade no correr do tempo e às variações geográficas. O INEP pode então explorar registros históricos de aproveitamento (por exemplo, nos últimos 10 anos) para apresentar aos educadores e aos administradores conclusões baseadas em mais que uma visão geral de um ano.

A oportunidade no Paquistão envolve uma abordagem operacional da pesquisa para estudar o desenvolvimento humano. A Aga

Khan University (AKU) paquistanesa está implementando um Instituto do Desenvolvimento Humano e tem reconhecido o importante papel que este instituto pode desempenhar na pesquisa e na capacitação, assim como em influenciar a formulação de políticas nos países em desenvolvimento e nos países muçulmanos. Esta pesquisa pode demonstrar a importância dos investimentos no desenvolvimento humano nos países de baixa renda. Uma oportunidade imediata é o desenvolvimento de um estudo para examinar os efeitos - sobre o desenvolvimento das crianças (de 0 a 6 anos) - de um programa de capacitação para melhorar as habilidades dos pais e aumentar o seu envolvimento nas brincadeiras e em outras atividades relacionadas à alfabetização. Este programa de capacitação pode ser conduzido por meio da rede de centros de atendimento primário à saúde da AKU. Os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados para a condução do monitoramento em uma base de ampla escala para as crianças durante os primeiros anos de vida podem ser desenvolvidos como parte deste esforço de pesquisa.

Conclusão

Nos últimos anos, os países de baixa renda têm participado cada vez mais de estudos internacionais em larga escala como o Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) e o IALS, ambos conduzidos em 1994. Durante o ano 2000, vários países de baixa renda participaram do PISA, um estudo de aproveitamento acadêmico entre jovens de 15 anos de idade conduzido pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). Este movimento amplo e importante realizado por esses governos podem produzir benefícios de longo prazo para seus sistemas de ensino. Entretanto, muito frequentemente as conclusões de larga escala têm pouco efeito interno. Pode ser dada demasiada ênfase nas comparações dos níveis médios de aproveitamento entre os países. E em geral poucos recursos estão disponíveis para as análises dos dados dentro dos países.

São necessários sistemas para monitorar os efeitos internos. Eles podem proporcionar informações sobre mudanças nos níveis de aproveitamento ao longo do tempo; injustiças no plano da realização pessoal entre homens e mulheres ou entre alunos de diferentes origens socioeconômicas; variações geográficas nos níveis de realização; e o relacionamento entre a qualidade das escolas e seus recursos materiais e humanos ou políticas e práticas.

O estudo do PEIC tem proporcionado informações valiosas para a análise dos resultados educacionais das crianças dentro e entre os países. Os padrões de cuidado derivados dessa análise proporcionam a base para investimentos destinados a melhorar os resultados escolares das crianças na América Latina e para monitorar o desenvolvimento da primeira infância. Uma das descobertas de maior destaque observadas no primeiro relatório sobre o PEIC (UNESCO, 1998) foi o sucesso notável de Cuba. Suas pontuações médias no teste, tanto para leitura como para matemática, estavam cerca de 2 desvios padrão acima da média para a região. Duas outras descobertas importantes na região e em muitos países foram que (a) as pontuações médias no teste dos alunos que residem em megacidades (com mais de um milhão de habitantes) foram um pouco mais altas do que aquelas dos alunos de cidades menores e marcadamente mais altas do que aquelas dos alunos das zonas rurais; e (b) os alunos das escolas privadas tenderam a ter pontuações mais altas do que os estudantes de escolas públicas (UNESCO, 1998).

O segundo relatório (Willms & Somers, 2000), sobre o qual se baseia este capítulo, incluiu entre os resultados uma avaliação do tempo necessário para os alunos completarem os três primeiros anos do curso primário. A maioria dos países latino-americanos ainda pratica a repetência de série. Em alguns casos, os alunos podem repetir uma série duas ou três vezes antes de avançar. Os dados mostram que as pontuações nos testes de aproveitamento e a repetência de série estavam fortemente relacionadas à origem familiar das crianças, ao setor em que se localizava a escola e à extensão da urbanização. Entretanto, mesmo depois de considerar a origem familiar dos alunos, as escolas diferiram substancialmente no aproveitamento

acadêmico dos alunos e no tempo que os alunos demoraram para completar os três primeiros anos do curso primário. Parte desta variação - mas não toda - foi atribuída aos recursos da escola, especialmente à disponibilidade de materiais de ensino na sala de aula, biblioteca adequada na escola, classes pequenas e professores bem capacitados.

Uma análise adicional mostrou que as políticas e práticas da escola têm um efeito substancial. As pontuações do teste foram mais altas e a repetência, menor, nas escolas com professores que não tinham outros empregos, não tinham classes com séries múltiplas, testavam com frequência os alunos e não agrupavam os estudantes segundo sua capacidade. Dois dos fatores mais importantes que afetaram os resultados foram o clima de aprendizagem da sala de aula e a extensão do envolvimento dos pais no ensino das crianças, em casa e na escola.

Espera-se que estas descobertas provoquem discussões dirigidas e diálogo sobre os padrões de cuidado, assim como investimentos direcionados para melhorar os resultados educacionais das crianças na América Latina e em outras regiões. Estudos adicionais que ampliam a estrutura sugerida neste capítulo fortaleceriam as bases para o monitoramento dos resultados e das reformas.

Notas

Este capítulo estende a pesquisa para um relatório intitulado *Schooling Outcomes in Latin America*, que foi preparado pelo autor e por Marie-Andrée Somers para a UNESCO, em cooperação com o Laboratório Latinoamericano de Evaluación de La Calidad de La Educación. A preparação do relatório foi apoiada pela UNESCO e este capítulo, pelo Banco Mundial. A pesquisa foi apoiada pelo Canadian Institute for Advanced Research, que financia a Cadeira de Desenvolvimento Humano do New Brunswick/Canadian Imperial Bank of Commerce (NB/CIBC) na Universidade de New Brunswick, e pelo

Human Resources Development Canada, Statistics, Canada, e pela U.S. Spencer Foundation. As opiniões expressadas neste capítulo são somente do autor.

Referências

- Audas, R. & Willms, J.D., 2000. *Engagement and Dropping Out of School: A Life Course Perspective*. Report prepared for Human Resources Development Canada. Ottawa.
- Baron, R. M. & Kenny, D.A., 1986. *The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations*. *Journal of Personality and Social Psychology* 51: 1173-82.
- Boyle, M. H. & Willms, J. D., 1998. *Place Effects for Areas Defined by Administrative Boundaries*. *American Journal of Epidemiology* 149(6): 577-85.
- Bryk, A. S., Lee, V.E. & Smith, J.B., 1990. *High School Organization and its Effects on Teachers and Students: An Interpretative Summary of the Research*. Em W. H. Cline e J. F. Witte, eds., *Choice and Control in American Education. Volume 1: The Theory of Choice and Control in Education*. London: Falmer Press.
- Coleman, J. S., 1988. *Social Capital in the Creation of Human Capital*. *American Journal of Sociology* 94 (supplement): S95-S120.
- Dutton, D. & Levine, S., 1989. *Overview. Methodological Critique, and Reformulation*. Em J. Bunker, D. S. Gombo & B. H. Kehrer, eds., *Pathways to Health*. Menlo Park, Calif.: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Epelbaum, M., 1990. *Sociomontary Patterns and Specifications*. *Social Science Research* 19: 322-47.
- Fellegi, I. & Wolfson, M., 1999. *Towards Systems of Social Statistics: Some Principles and Their Application in Statistics Canada*. *Journal of Official Statistics* 15(3): 373-93.
- Fuller, B. & Clarke, P., 1994. *Raising School Effects While Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom*

- Tools, Rules and Pedagogy*. Review of Educational Research 64(1): 119-157.
- Gray, J., 1989. *Multilevel Models: Issues and Problems Emerging from Their Recent Application in British Studies of School Effectiveness*. Em D. R. Bock, ed., *Multi-level Analyses of Educational Data*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heyneman, S. P. & W.A. Loxley, 1983. *The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement across Twenty-nine High- and Low-Income Countries*. American Journal of Sociology 88(6): 1162-94.
- House, J., Kessler, R., Herzog, R., Mero, R. P., Kinney, A. M. & Breslow, M. J., 1990. *Age, Socioeconomic Status, and Health*. The Millbank Quarterly 68: 383-411.
- Kaplan, G. A., Pamuk, E. R., Lynch, J. W., Cohen, R. D. & Balfour, J. L., 1996. *Inequality in Income and Mortality in the United States: Analysis of Mortality and Potential Pathways*. British Medical Journal 312: 999-1003.
- Mirowsky, J. & Hu, P., 1996. *Physical Impairment and the Diminishing Effects of Income*. Social Forces 74(3): 1073-96.
- Mueller, C. W. & Parcel, T. L., 1981. *Measures of Socioeconomic Status: Alternatives and Recommendations*. Child Development 52: 13-30.
- Offord, D. R., Kraemer, H. C., Kazdin, A.E., Jensen, P.S. & Harrington, R., 1997. *Lowering the Burden of Suffering from Child Psychiatric Disorder: Trade-offs among Clinical, Targeted and Universal Interventions*. Toronto: The Canadian Institute for Advanced Research.
- Raudenbush, S. W. & Willms, J. D., eds., 1991. *Schools, Classrooms, and Pupils: International Studies of Schooling from the Multilevel Perspective*. New York: Academic Press.
- Ritzen, J., 2000. *Social Cohesion, Public Policy, and Economic Growth: Implications for OECD Countries*. Report prepared for Organization for Economic Cooperation and Development and Human Resources Development Canada. Ottawa.
- Rumberger, R., 1995. *Dropping Out of Middle School: A Multilevel*

- Analysis of Students and Schools*. American Educational Research Journal 32(3): 583-625.
- Shepard, L.A., 1989. *A Review of Research on Kindergarten Retention*. Em L.A. Shepard & M. L. Smith, eds., *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: Falmer Press.
- Shepard, L. A. & Smith, M. ., 1989. *Flunking Grades: A Recapitulation*. Em L.A. Shepard & M. L. Smith, eds., *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: Falmer Press.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization), 1998. *Primer Estudio Internacional Comparativo*. Santiago, Chile.
- UNESCO-OREALC (Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean). 1992. *Situación Educativa de America Latina y del Caribe (1980-1989)*. Santiago, Chile.
- Wilkinson, R.G., 1992. *Income Distribution and Life Expectancy*. British Medical Journal 304: 165-8.
- Wilkinson, R. G., 1996. *Unhealthy Societies: The Afflictions of Inequality*. London: Routledge.
- Willms, J. D., 1992. *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. Lewes, U.K.: Falmer Press.
- Willms, J. D., 1999. *Inequalities in Literacy Skills among Youth in Canada and the United States*. International Adult Literacy Survey No. 6. Ottawa: Human Resources Development Canada and National Literacy Secretariat.
- Willms, J. D., 2000. *Three Hypotheses about Community Effects Relevant to the Contribution of Human and Social Capital to Sustaining Economic Growth and Well-being*. Report prepared for Organization for Economic Cooperation and Development and Human Resources Development Canada. Fredericton, N. B.: Canadian Research Institute for Social Policy, University of New Brunswick.
- Willms, J. D. Forthcoming. *Vulnerable Children in Canada*. Ottawa: Human Resources Development Canada.
- Willms, J.D . & Raudenbush, S. W., 1989. *A Longitudinal Hierarchical Linear Model for Estimating School Effects and Their Stability*.

- Journal of Educational Measurement 26(3): 209-32.
- Willms, J. D. & Somers, M.-A., 2000. *Schooling Outcomes in Latin America*. Fredericton, N. B.: Canadian Research Institute for Social Policy, University of New Brunswick.
- Wolfson, M., Kaplan, G., Luch, J., Ross, N., Backlund, E., Gravelle, H. & Wilkinson, R. G., 1999. *Relation between Income Inequality and Mortality: Empirical Demonstration*. British Medical Journal 319: 943-57.
- Wolfson, M., Rowe, G., Gentleman, J. F. & Tomiak, M., 1993. *Career Earnings and Death: A Longitudinal Analysis of Older Canadian Men*. Journal of Gerontology 48(4): S-167-79.

Capítulo 5

Garantindo um Início Justo para Todas as Crianças: o Caso do Brasil

Mary Eming Young

A primeira infância é uma época de grande vulnerabilidade e também de oportunidades. Mudanças rápidas e dramáticas no desenvolvimento físico e mental ocorrem durante os três primeiros anos da vida humana. Estas mudanças desenvolvimentais são atualmente encaradas como os principais componentes do funcionamento cognitivo e emocional dos adultos. A pesquisa sobre o cérebro mostra que as experiências iniciais podem moldar o desenvolvimento dos indivíduos (ver o capítulo de autoria de Mustard, neste volume) e que a primeira infância oferece uma oportunidade única de mudar o curso de vida de todas as crianças, especialmente daquelas em risco.

Muitas e variadas intervenções têm sido realizadas em todo o mundo para tirar proveito desta oportunidade para o benefício das crianças, das famílias e da sociedade. As intervenções estão focadas nas crianças, nos pais e nas famílias e com frequência envolvem comunidades inteiras. Os programas de desenvolvimento da primeira infância (DPI) melhoram o crescimento físico e intelectual das crianças durante seus primeiros anos através de uma série de serviços, que incluem a assistência às crianças, pré-escola, visitas domiciliares por profissionais capacitados, saúde e apoio à nutrição e educação dos pais. Os programas podem ter como base os domicílios ou centros de atenção à criança.

A avaliação destes programas demonstra claramente que as intervenções na primeira infância são eficazes no aumento dos bons resultados das crianças na escola e depois em sua própria vida, especialmente para as crianças vulneráveis, em risco, que vivem na pobreza ou em famílias de baixa renda. Essas crianças com frequência nascem com baixo peso - um corolário da pobreza e do desenvolvimento atrasado - e têm pais ou mães analfabetos, com baixo nível de instrução. As consequências negativas da baixa renda para as crianças têm sido bem documentadas. Elas perpassam o curso da vida, desde o nascimento (por exemplo, baixo peso ao nascer), prosseguindo durante a primeira infância e os anos de pré-escola (por exemplo, competência social e emocional deficiente, pontuações reduzidas no teste cognitivo) e até a adolescência (por exemplo, redução na conclusão da escola secundária e alfabetização insuficiente, maternidade precoce). As intervenções no início da vida são investimentos pequenos que produzem altos retornos para o bem-estar físico, mental e econômico das crianças e dos adultos que elas vão se tornar.

Este capítulo trata do retorno sobre os investimentos no desenvolvimento da primeira infância, especialmente para as crianças pobres. Os benefícios das intervenções de pré-escola para estas crianças são o resumo de várias intervenções bastante conhecidas, realizadas nos Estados Unidos. E os dados do Brasil estão compartilhados como um exemplo de oportunidades disponíveis e das possibilidades de se garantir um começo justo para todas as crianças no século XXI.

Intervenções Precoces para as Crianças Vulneráveis: Resultados dos Estados Unidos

Em todos os países, os programas de DPI podem promover a prontidão para a aprendizagem, o aumento das matrículas nas escolas, a redução na repetência de série e no abandono da escola, e o aumento da capacidade de ganho futuro dos indivíduos. A educação pré-escolar é um componente importante do desenvolvimento da primeira infância e resulta em crianças mais bem preparadas para a escola pri-

mária, com um desempenho melhor na escola em geral. E que, com frequência, se beneficiam de melhores condições de saúde e nutrição. Os benefícios para as crianças vulneráveis são especialmente grandes e ajudam a reparar as desigualdades do seu nascimento.

A pesquisa mostra que as intervenções iniciais melhoram particularmente o mau desempenho das crianças e o seu aproveitamento na escola primária (Karoly et al., 1998). A maioria das intervenções nos Estados Unidos que relatam resultados positivos para estas crianças são programas baseados em centros para crianças de 3-5 anos (e alguns para crianças de 0-3 anos). Duas intervenções notáveis realizadas nos Estados Unidos, que utilizaram um projeto quase-experimental e visaram bebês e crianças pequenas desde o nascimento são o Abecedarian Project, na Carolina do Norte, e o Infant Health and Development Program, em várias cidades do país. Os resultados destes esforços estão brevemente resumidos abaixo.

Outros tipos de intervenções da primeira infância em países diferentes também têm produzido resultados positivos. Algumas alternativas eficazes (por exemplo, no México e na Turquia) enfatizam a educação e o enriquecimento dos pais, especialmente das mães. O retorno sobre o investimento pode ser importante, como revelado pelo Perry Preschool Project, uma terceira intervenção bem-sucedida nos Estados Unidos para crianças de baixa renda, e que está resumida a seguir.

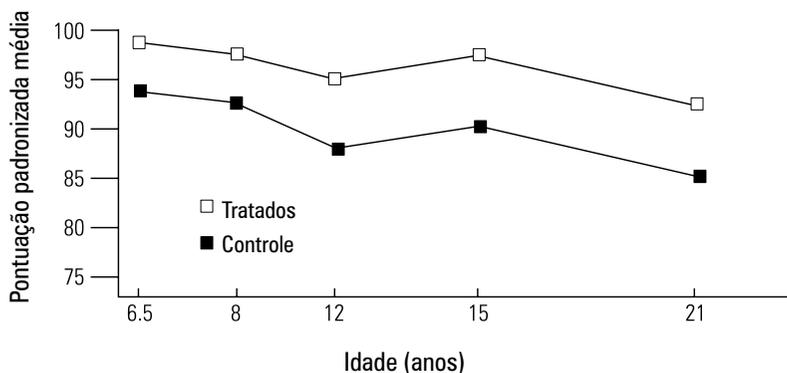
O Abecedarian Project da Carolina do Norte

O Abecedarian Project da Carolina do Norte foi um experimento aleatório controlado, realizado num único local, que envolveu 111 crianças desde o seu nascimento, todas biologicamente saudáveis, mas que provinham de famílias muito pobres e subeducadas. O critério para a admissão era uma pontuação indicando risco extremo em um índice de alto risco composto por 13 itens (Ramey & Ramey, 1998). Por exemplo, o Quociente de Inteligência (QI) materno médio era 85; a média de educação materna era de 10 anos; e aproximadamente três quartos das mães não eram casadas.

As famílias do grupo de controle (n=54) receberam serviços de acompanhamento pediátrico, suplementação alimentar ilimitada fortificada com ferro, serviços de assistência social e visitas domiciliares. O grupo de intervenção (n=57) recebeu os mesmos serviços que o grupo de controle, mais um programa de educação da primeira infância, Partners for Learning, que foi desenvolvido para a intervenção e implementado nos centros de desenvolvimento infantil participantes. O Partners for Learning é um programa de educação concentrado nos primeiros 36 meses de vida (Sparling, Lewis & Ramey, 1995) e consiste de “jogos” que são incorporados às atividades diárias da criança, e que tratam do desenvolvimento social, emocional e cognitivo. E que enfatizam particularmente a linguagem. Os centros matricularam as crianças após 6 semanas de idade e mantiveram uma proporção criança-professor baixa (3:1 para as crianças com um ano de idade ou menos, e 4:1 para crianças de 1-3 anos). Os pais receberam visitas domiciliares e frequentaram reuniões de grupos de pais.

Os resultados foram amplamente divulgados (Campbell & Ramey, 1994, 1995; Ramey & Ramey, 1998; Ramey et al., 2000). Em 36 meses, as pontuações médias de QI foram de 101 e 84, respectivamente, para os grupos de intervenção e controle. Os efeitos positivos da intervenção precoce foram maiores para as crianças de mães com menor escolaridade do que para aquelas de mães com maior escolaridade.

Após o fim da intervenção, aos 5 anos de idade, as crianças ingressaram na escola primária. Elas foram analisadas e testadas novamente aos 12 e 15 anos, e um acompanhamento para determinar os efeitos de longo prazo foi feito aos 21 anos. As crianças que receberam a intervenção inicial tiveram um desempenho melhor do que o grupo de controle ao longo dos 20 anos (Figura 1). Aos 21 anos, elas apresentavam pontuações mais altas no teste mental e em leitura; um número maior delas ainda estava na escola (40% versus 20%), e mais pessoas estavam na faculdade ou haviam se formado na faculdade (35% versus 14%). Elas eram, em média, 2 anos mais velhas quando tiveram seu primeiro filho (19,1 anos versus 17,1 anos) e apresentavam um índice de emprego mais alto (65% versus 50%).



Fonte: Campbell & Pungello (1999), Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill.

Figura 1. Abecedarian Project, Pontuações no Teste Cognitivo, Idades 6,5-21 Anos

Programa de Saúde Infantil e Desenvolvimento

O Programa de Saúde Infantil e Desenvolvimento (Infant Health and Development Program, IHDP) foi um experimento longitudinal, aleatório, conduzido em oito lugares, para avaliar a eficácia de um programa de DPI e serviços de apoio familiar para aproximadamente 1.000 bebês prematuros, de baixo peso, do nascimento até os 3 anos de idade (Berlin et al., 1998). O estudo é único na estruturação de um grupo de comparação aleatoriamente designado. Os bebês elegíveis para o estudo apresentaram baixo peso ao nascer (2.500 gramas ou menos); eram prematuros (37 semanas ou menos após a concepção); e nasceram entre janeiro e outubro de 1984 em uma das oito instituições médicas participantes. Os bebês elegíveis foram dispostos em dois grupos de peso ao nascer: mais leves (< 2.001 gramas) e mais pesados (2.001-2.500 gramas), e depois alocados aleatoriamente em um grupo de intervenção ou em um grupo de controle. Dois terços da amostra estavam no grupo mais leve e um terço no grupo mais pesado. Um terço dos bebês de cada grupo de peso ao nascer foram aleatoriamente designados para o grupo de intervenção e dois terços foram designados para o grupo controle.

Dos 1.302 bebês elegíveis, 985 foram aleatoriamente designados e constituíram a amostra principal. Esta amostra provinha de famílias racial e socioeconomicamente diversas. E incluía famílias afroamericanas (52%), europeias-americanas (37%) e hispanoamericanas (11%). As rendas familiares variavam muito.

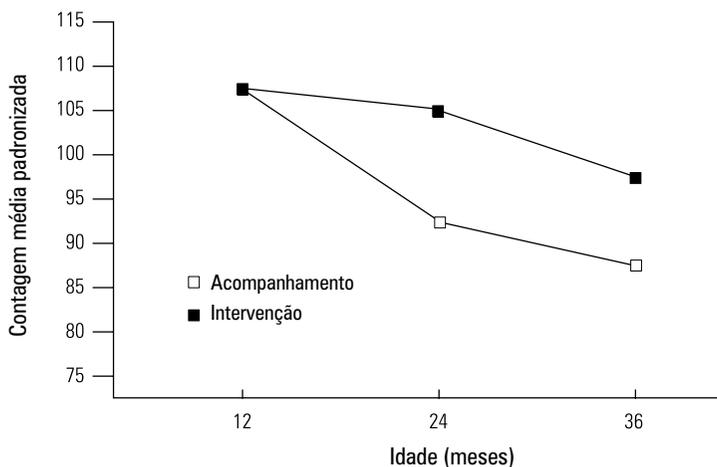
A intervenção teve início imediatamente depois de os bebês receberem alta do hospital e continuou até que as crianças completassem 3 anos de idade (idade corrigida). Todos os bebês receberam acompanhamento pediátrico, incluindo uma avaliação médica e desenvolvimental, e foram encaminhados para outros serviços quando necessário. Além disso, o grupo de intervenção recebeu (a) visitas domiciliares semanais durante o primeiro ano. E visitas quinzenais durante o segundo e o terceiro anos; (b) educação fora do lar, nos centros de desenvolvimento infantil, que teve início aos 12 meses com 20 horas semanais; (c) reuniões de grupos de pais nos centros de desenvolvimento infantil a cada dois meses até o fim do programa, para que recebessem informações para a educação dos filhos e apoio social.

O IHDP demonstrou resultados positivos e, como no Projeto Abecedarian, as crianças de mães mais pobres e menos educadas foram as mais beneficiadas (Berlin et al., 1998; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; IHDP, 1990; McCarton et al., 1997). Comparadas com o grupo controle, as crianças do grupo de intervenção obtiveram pontuações mais altas em desenvolvimento cognitivo e em desenvolvimento verbal aos 24 e aos 36 meses de idade (Figura 2). Os efeitos positivos foram mantidos até os 5 e 8 anos de idade (acompanhamento). O desenvolvimento socioemocional das crianças também mostrou efeitos positivos. Elas tiveram menos problemas comportamentais (baseado na Richman-Graham Behavior Checklist) aos 24 e aos 36 meses. As mães relataram menos sintomas de depressão e mostraram uma probabilidade maior de estarem empregadas quando seus filhos estavam com 36 meses de idade. Durante os 3 anos da intervenção, as mães tinham em média mais meses de emprego do que as mães do grupo de controle (Berlin et al., 1998).

O Projeto Perry de Pré-Escola

O Projeto Perry de Pré-Escola (Perry Preschool Project) visava crianças de baixa renda de 3-5 anos de idade. Na testagem inicial, as crianças selecionadas variavam de 70 a 85 em seu desempenho intelectual. A amostra de 123 crianças foi aleatoriamente designada a um de dois grupos: o grupo do programa (n=58), matriculado no programa de pré-escola, e um grupo não participante do programa (n=65), não matriculado na pré-escola. Não havia diferenças nas habilidades e na disposição das crianças ou dos pais antes do início do programa de pré-escola. Os grupos do programa e não-programa eram correspondentes em termos de status socioeconômico médio, desempenho intelectual médio, e percentagem de meninas e meninos. A intervenção incluía uma sessão diária de 2,5 horas em classe, todos os dias da semana, e uma visita domiciliar semanal com 90 minutos de duração, à tarde, num dia da semana, ao longo de 30 semanas por ano letivo, por 2 anos. A proporção professor-aluno era de 1:6.

Aos 27 anos, os alunos que tinham frequentado o programa apresentavam um índice de emprego duas vezes maior, um índice de



Fonte: Berlin & outros (1998).

Figura 2. Programa de Saúde Infantil e Desenvolvimento, Desenvolvimento Cognitivo ao longo do tempo, Idades 12-36 Meses

conclusão da escola um terço mais alto, 40% menos criminalidade e 40% menos gravidez na adolescência do que os alunos que estavam no grupo não-programa (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993). É importante notar que o Programa Perry de Pré-Escola exibe um sólido retorno sobre o investimento. O benefício estimado para o custo deste projeto é de 7 dólares (em poupança) para 1 dólar (custo). Este retorno é notável e destaca as grandes diferenças que podem ocorrer com as intervenções precoces para as crianças desfavorecidas.

Na verdade, grande parte da literatura internacional sobre o desenvolvimento conclui que um programa abrangente de serviços para a primeira infância é uma forte arma contra a pobreza, um gerador de capital humano e um dos melhores investimentos que um país pode fazer para o seu desenvolvimento geral. O Brasil é um exemplo disto.

Brasil: Um Caso Exemplar

O Brasil é a nona maior economia do mundo, com um Produto Interno Bruto per capita de US\$ 4.720. Embora classificado como um país de renda média superior, o Brasil tem uma distribuição extremamente injusta da riqueza, o que resulta em um grande abismo entre os ricos e os pobres.

A pobreza está associada a indicadores sociais deficientes, em especial para as crianças. Atualmente, no Brasil, 6,3 milhões de crianças abaixo dos 6 anos de idade estão em famílias que vivem na pobreza. As crianças que nasceram pobres, associadas à educação de suas mães, têm índices de mortalidade mais altos, índices de imunização mais baixos e índices mais altos de malnutrição. Também têm menor acesso aos serviços para a primeira infância. Estas crianças tendem a ter um mau desempenho na escola, repetir séries e, finalmente, abandonar a escola.

Em 1998-99, o Banco Mundial realizou um estudo para examinar a situação educacional das crianças menores no Brasil e as políticas e serviços destinados às crianças de pré-escola. Os resultados deste estu-

do (World Bank, 2001), resumidos abaixo, são importantes para todos os países e relevantes para seus esforços de DPI.

Serviços para a Primeira Infância no Brasil

Os serviços públicos para crianças com menos de 7 anos de idade no Brasil consistem de creches (para crianças até 3 anos de idade) e pré-escolas (para crianças de 4-6 anos de idade). Em 1999, a idade oficial para o ingresso na escola primária era 7 anos; entretanto, a matrícula de crianças com 6 anos de idade na escola primária é considerada adequada.

Desde 1996, os municípios têm sido responsáveis pela provisão de educação fundamental e para a primeira infância. E a Constituição Brasileira requer que pelo menos 25% do orçamento municipal seja gasto na manutenção e no desenvolvimento da educação. As pré-escolas públicas são em geral conduzidas por funcionários municipais que utilizam um currículo predeterminado.

As instituições privadas (incluindo organizações lucrativas, não-lucrativas e subsidiadas pelo governo) desempenham um papel fundamental na prestação de serviços de pré-escola e creche, e são responsáveis por quase 44% das matrículas nos programas formais. Para satisfazer a importante demanda de pré-escolas e creches, são também oferecidos serviços de organizações de base comunitária, não-governamentais e religiosas, nos setores público e privado. Estima-se que estas alternativas não formais de baixo custo às pré-escolas públicas formais atendem a mais de um milhão de crianças por meio de visitas domiciliares, creches e centros de capacitação e alfabetização.

Matrícula na Pré-Escola

Em 1997, aproximadamente 27% das 22 milhões de crianças de 0-6 anos de idade do Brasil estavam matriculadas em programas de creche e pré-escola. A metade frequentava instituições públicas, com a outra metade adotando os serviços de instituições privadas.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 1997a) mostram que as crianças que frequentam creches e pré-escolas tendem a ser mais velhas e provenientes de famílias mais ricas e ur-

banas. Aproximadamente 61% das crianças do Brasil estão matriculadas em programas da primeira infância aos 6 anos de idade (excluindo-se a escola primária), comparadas com cerca de 36% aos 4 anos de idade e 55% aos 5 anos. A matrícula para todas as crianças com menos de 3 anos de idade atingiu uma média de 6%-8% nas regiões do Brasil, e apenas 1% das crianças com menos de 1 ano frequentavam creches. Regionalmente, o índice de matrícula foi mais alto no Nordeste e no Sudeste, cobrindo em média 50% das crianças de 4-6 anos de idade. A matrícula no Centro-Oeste, no Sul, no Norte e nas áreas rurais de todo o país foi comparativamente baixa.

A educação de primeira infância no Brasil é claramente uma questão rico versus pobre. Dados de 1997 para as famílias mostram que o índice médio de matrícula para crianças de 0-6 anos entre os 10% mais ricos da população é de 56%, mais que o dobro do índice (24%) para as crianças dos 40% mais pobres. Além disso, três quartos de todas as crianças de pré-escola no Brasil frequentam escolas urbanas. E mais crianças urbanas do que rurais participam da educação inicial (32% versus 21%) dos 0-6 anos de idade. A discrepância é maior na região Sudeste, seguida pelo Centro-Oeste, Sul e Nordeste.

Gastos para a Educação da Primeira Infância

Em 1995, o Brasil gastou aproximadamente US\$ 1 bilhão em recursos públicos diretamente para a educação da primeira infância (Barros & Mendonça, 1999; World Bank, 2001). Os gastos variaram de US\$ 35-77 por criança em pré-escola nas regiões Norte e Nordeste até US\$ 173 no Sul, US\$ 324 no Centro-Oeste e mais de US\$ 660 no Sudeste. O Estado de São Paulo sozinho foi responsável por 75% dos gastos totais da nação em serviços para a primeira infância. O gasto público total para a pré-escola no Brasil reflete principalmente o orçamento para DPI de um único estado rico, embora quase dois terços dos pobres do país vivessem em uma região (Nordeste) que, em 1995, recebeu apenas 5% destes recursos. Evidentemente, os serviços para a primeira infância significam algo bem diferente para as crianças desta região - e para as de outras regiões pobres ou rurais - do que para as crianças de São Paulo.

Apesar de sua relativa riqueza, São Paulo recebe uma parcela desproporcional de assistência social para crianças de 0-6 anos. O estado concentra apenas 6% das crianças pobres atendidas, mas recebe quase 14% do orçamento destinado pelo país a esses programas. Em contraste, um estado pobre, como a Bahia, que tem 17% das crianças pobres abaixo de 7 anos de idade servidas por programas de assistência social, recebe apenas 5% do orçamento total (Barros & Mendonça, 1999).

O Brasil está investindo seus recursos educacionais de maneira adequada e efetiva? Três conclusões são significativas (Barros & Mendonça, 1999):

- O investimento por criança nos níveis de creche e pré-escola é mais baixo do que em qualquer outro nível de educação. Em 1995, o gasto público total para crianças de 0-6 anos foi aproximadamente 17 vezes menor por aluno do que o valor gasto no Ensino Superior.
- Os municípios são responsáveis por cerca de 90% dos gastos diretos com instalações de pré-escolas e creches, assim como com a educação fundamental, deixando poucos recursos para os serviços de DPI. As consequências são sérias. Por exemplo, embora a má-nutrição seja mais perigosa durante a primeira infância, somente 13% do orçamento para a alimentação na escola são destinados às crianças de 0-6 anos de idade.
- As crianças “ricas” recebem uma parcela desproporcional dos gastos públicos. Todas as crianças brasileiras, ricas e pobres, têm acesso garantido pela Constituição à educação de pré-escola; entretanto, a maioria dos gastos públicos está desproporcionalmente concentrada na educação das crianças não-pobres.

Benefícios e Custos

Como parte da avaliação da educação da primeira infância no Brasil, o Banco Mundial e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do Rio de Janeiro, conduziram uma análise para avaliar o efeito da educação de pré-escola sobre a nutrição, sobre o número de

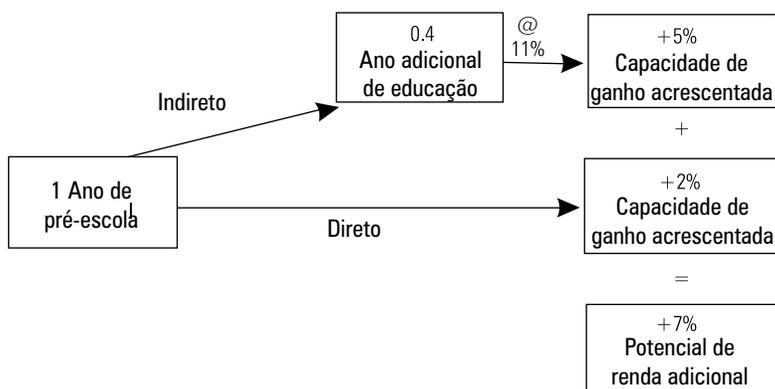
anos na escola e sobre a futura capacidade de ganho das crianças para diferentes faixas etárias. O estudo utilizou dados coletados em 1996-97 para o levantamento dos padrões de vida do Brasil (IBGE, 1997b), que cobriu cerca de 20.000 cidadãos brasileiros entre 25 e 64 anos de idade, em aproximadamente 5.000 domicílios nas áreas urbanas e rurais das regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. Seguem suas principais conclusões (Barros & Mendonça, 1999):

- A frequência à pré-escola tem um efeito positivo e significativo sobre o número médio de anos de escola alcançado. Um ano adicional de pré-escola representa um aumento de cerca de meio ano na escolaridade final. O ganho pode ser ainda maior para os filhos de pais analfabetos.
- A pré-escola também tem um efeito positivo e estatisticamente significativo sobre a probabilidade de conclusão de um determinado nível de educação em uma idade específica. Os índices de repetência de série são reduzidos em 3-5 pontos percentuais para cada ano adicional de pré-escola. A redução nos índices de repetência de série é especialmente importante no Brasil, onde as crianças demoram em média 1,4 ano para concluir uma série. A redução da repetência aumenta a eficiência do ensino e diminui os custos do ensino.
- A frequência à pré-escola tem efeitos positivos diretos e indiretos sobre os ganhos econômicos futuros. Para os homens, um ano de educação de pré-escola resulta diretamente em um aumento de 2%-6% nos ganhos futuros. A renda futura também é indiretamente afetada por um tempo maior na escola. Em geral, estima-se que um ano de escola primária aumenta a renda futura em aproximadamente 11% (Barros & Mendonça, 1999). (A literatura econômica sobre educação estima que um ano extra de educação primária aumenta em 10%-30% a produtividade futura do indivíduo (van der Gaag & Tan, 1998)). Como um ano adicional de pré-escola está associado a um aumento de meio ano na escola, ele produz um ganho indireto de cerca de 5% na renda futura. Os efeitos diretos e indiretos

combinados de um ano de pré-escola significam, portanto, um aumento mínimo de 7% no potencial de renda durante a vida - para as crianças cujos pais têm apenas 4 anos de estudo (Figura 3). É importante notar que os ganhos parecem ser mais altos para os filhos de pais analfabetos. Estas crianças podem conseguir um aumento de 12% na sua capacidade de ganho futuro (Figura 4).

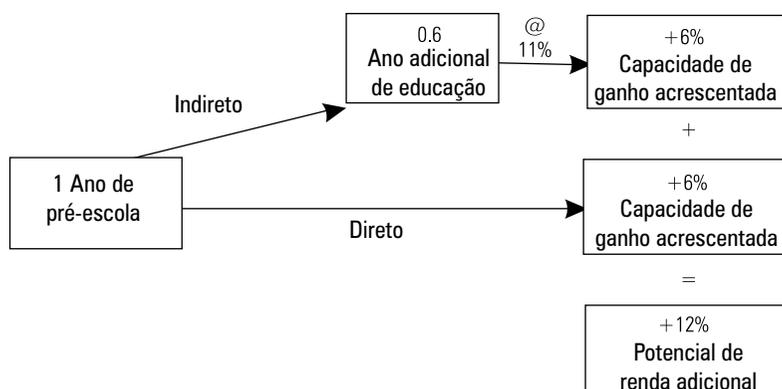
Este resultado corrobora as afirmações de outros países, de que os benefícios da educação da primeira infância são mais elevados para as crianças de famílias de baixa renda do que para as crianças de famílias de renda média ou alta. No estudo brasileiro, a educação pré-escolar não pareceu afetar significativamente os ganhos das mulheres, provavelmente devido à sua participação na força de trabalho informal.

Com base nestes ganhos, a relação custo-benefício para o investimento na educação de pré-escola é de 2:1. Isso demonstra que cada ano de educação pré-escolar produz um alto retorno sobre o investimento. Os benefícios superam os custos e se comparam favoravelmente a relações custo-benefício para projetos industriais e agrícolas, que são inferiores a 2:1 (van der Gaag & Tan, 1998).



Fonte: Derivada de Barros & Mendonça (1999)

Figura 3. Aumento na Capacidade de Ganho Futuro para Crianças Cujos Pais Têm 4 Anos de Estudo



Fonte: Derivada de Barros & Mendonça (1999)

Figura 4. Aumento na Capacidade de Ganho Futuro para Crianças Cujos Pais São Analfabetos

Retornos sobre o Investimento

Se a educação é considerada um investimento no capital humano, o retorno deste investimento pode ser estimado. A análise custo-benefício no estudo do Brasil mostra um índice de retorno de 7%-12% para a educação de pré-escola. Em outras palavras, para cada ano de educação de pré-escola, os participantes podem esperar um aumento de 7%-12% na renda futura. O índice de retorno é 1,5% mais alto para a Região Sudeste e tende a ser mais alto entre os brancos.

Disposição de Pagar pela Pré-Escola

Um cálculo do valor atual da renda derivada de um ano de frequência à pré-escola foi comparado ao potencial de renda sem essa frequência. A conclusão indica que as famílias - especialmente aquelas com níveis de renda mais altos - estariam dispostas a pagar pela pré-escola. Cobrando daqueles que podem pagar, o Brasil e outros países podem estender as oportunidades de pré-escola a mais famílias e crianças em risco. Isso aumenta ainda mais o retorno sobre o investimento.

Implicações Políticas

A análise custo-benefício conduzida pelo IPEA e pelo Banco Mundial sugere que a intervenção inicial no ensino de crianças de 4-6 anos de idade pode fazer a diferença, melhorando suas chances de atingir níveis de educação mais elevados, reduzindo a repetência de série e auferindo renda mais alta no futuro. O principal efeito da pré-escola parece ser uma preparação melhor para o ensino escolar. Pode-se esperar que o investimento em pré-escolas de boa qualidade melhore o acesso e a eficiência de níveis mais elevados de ensino futuro. Como as pré-escolas públicas no Brasil são acessíveis tanto aos ricos como aos pobres, a disposição de pagar é especialmente importante. Os benefícios da educação de pré-escola superam substancialmente os custos, o que sugere ser possível cobrar das famílias que têm condições de pagá-la. A pré-escola pode então ser subsidiada ou proporcionada gratuitamente às famílias pobres que não têm acesso a esta oportunidade educacional, mas se beneficiariam muito dela.

Essas conclusões são corroboradas por estudos similares realizados no Brasil e em outros lugares. Eles implicam três importantes ações políticas:

1. Fortalecer o financiamento da pré-escola para aumentar a matrícula e a eficiência. A pesquisa demonstra uma forte disposição para pagar pela pré-escola. Entretanto, as taxas atuais cobradas estão abaixo da demanda real. No Nordeste do Brasil, por exemplo, é cobrada das famílias não tão pobres apenas uma pequena taxa por ano. Instituir uma melhor estrutura de cobrança seria uma medida importante para melhorar o financiamento das pré-escolas sem que se tenha de depender de desembolsos orçamentários adicionais;
2. Aumentar o acesso das crianças mais pobres à pré-escola e à assistência à primeira infância. Aumentar o acesso destas crianças à pré-escola deve ser uma prioridade nacional no Brasil e em outros lugares. A garantia de uma pré-escola gratuita para todas as crianças no Brasil é louvável, mas direcionar esse compromisso às crianças pobres irá aumentar muito o seu

efeito. Esta estratégia dirigida pode ser melhorada ainda mais pela expansão dos programas não-formais, como alternativas de baixo custo aos serviços públicos-padrão e para explorar as parcerias dos setores público e privado no desenvolvimento da primeira infância.

3. Combinar a pré-escola com outros serviços de DPI e apoiar os pais. É recomendado combinar a pré-escola com outros serviços de DPI. As crianças de 0-3 anos, que em sua maioria são criadas em casa, precisam estar vinculadas a programas de atendimento primário à saúde. Os pais devem receber informações, apoio e assistência para que seus esforços proporcionem apoio emocional e estimulação aos filhos.

O Brasil está dando passos largos para melhorar seus serviços de DPI. O Plano Nacional de Educação (1998-2008) estabelece metas e objetivos ambiciosos para creches (0-3 anos) e pré-escola (4-6 anos) (Figura 5).

Como em outros locais do mundo, esses objetivos grandiosos devem estar relacionados a um compromisso de financiamento. Em seu Plano de Educação Nacional geral, o Brasil dá prioridade máxima à educação elementar para crianças de 7-14 anos, seguida pela educação de adultos privados de ensino básico durante a infância, e em terceiro lugar, pelos serviços para a primeira infância. O programa de serviços para a primeira infância do Brasil requer um apoio público adequado. A ausência de recursos e o fracasso em direcionar os recursos disponíveis para ajudar as famílias pobres continuam a minar a eficácia destes serviços no Brasil.

A primeira prioridade de qualquer plano nacional de DPI deve ser garantir que as crianças pobres tenham acesso a esses serviços em padrões comparáveis àqueles proporcionados às crianças mais afortunadas. A parceria com o setor privado pode ser uma maneira eficaz de o governo atingir suas metas, alavancando seus recursos.

O Programa Avança Brasil é um exemplo da perspectiva dessas parcerias público-privadas. É um Plano Plurianual (PPA) envolvendo

Creches (0-3 Anos)

Meta do Acesso

Expandir a matrícula em creches para pelo menos um terço das crianças de 3 anos de idade ou menos nos próximos 10 anos.

- Expandir a prestação de serviços de creches em pelo menos 5% ao ano;
- Visar em primeiro lugar às crianças pobres.

Meta da Qualidade

Assegurar que os programas de creche proporcionem um pacote abrangente de serviços de saúde, nutrição e educação para as crianças (de 0-3 anos); tenham um formato suficientemente flexível para satisfazer as necessidades das famílias e contem com uma equipe de alta qualidade.

(Objetivos específicos são estabelecidos para 1, 2, 5 e 10 anos);

Meta de Informações, Monitoração e Controle de Qualidade

Estabelecer padrões nacionais de DPI e um sistema municipal para monitorar as creches privadas, públicas e comunitárias;

(Objetivos específicos são estabelecidos para 1, 3 e 5 anos).

Pré-Escola (4-6 Anos)

Meta do Acesso

Conseguir matrícula universal na pré-escola.

Em 1 ano

- Expandir as matrículas em pré-escolas públicas, concentrando-se nas crianças pobres, em pelo menos 5% ao ano;
- Substituir o programa classe de alfabetização para alunos desfavorecidos de 7 anos de idade por pré-escola para crianças com menos de 6 anos e uma escola primária regular para crianças de 7 anos em diante;

Em 5 anos

- Estabelecer a matrícula universal na pré-escola para crianças de 6 anos de idade como uma exigência da Educação Fundamental;

Em 10 anos

- Aumentar a matrícula de crianças de 4-6 anos de idade dos atuais 40% para 66%

Meta da Qualidade

(Objetivos específicos são citados para 1, 3, 5 e 10 anos para se estabelecer e por em execução padrões nacionais para infraestruturas de pré-escola, currículos e serviços educacionais e capacitação profissional)

Meta de Informações, Monitoração e Controle de Qualidade

Estabelecer padrões nacionais de DPI para as pré-escolas.

(Objetivos específicos são estabelecidos para 1, 3 e 5 anos).

Fonte: Fujimoto-Gómez (1999)

**Figura 5. Plano Nacional de Educação do Brasil, 1998-2008:
Creches (0-3 Anos) e Pré-Escola (4-6 Anos)**

todos os programas governamentais. E o Atenção à Criança é um dos programas do Avança Brasil direcionado à primeira infância: 0-6 anos de idade.

O Programa Atenção à Criança

O Programa Atenção à Criança para 2000-03 inclui vários objetivos fundamentais para superar a pobreza e a exclusão social. Um programa para a primeira infância faz parte da estrutura. A superação da pobreza e da exclusão no Brasil é uma tarefa desafiadora porque o país tem muitas injustiças resultantes da distribuição desigual da renda e de uma longa história de escravidão. Estas injustiças estão associadas atualmente a crises orçamentárias, à incapacidade de reagir às demandas sociais crescentes e ao aumento do desemprego e da pobreza como resultado da globalização.

O Programa Atenção à Criança está visando à próxima década como a “Década da Superação da Pobreza”. O programa se concentra na família, incluindo a educação dos pais. Um subprograma, destinado às crianças de 0-6 anos, tem um orçamento de US\$ 1 bilhão para 4 anos. Seu objetivo é integrar todos os esforços para o crescimento e o desenvolvimento saudável das crianças pobres, especialmente as mais pobres entre as pobres. A estratégia básica é proporcionar acesso universal à assistência pré-natal para as mulheres pobres, registro (de nascimento) universal para todas as crianças, educação (formal e não formal) da primeira infância e serviços destinados às famílias.

Os programas educacionais incluem creches e pré-escolas institucionalizadas, de período parcial e integral; assistência domiciliar e “berçários itinerantes” não institucionalizados; além de programas alternativos (por exemplo, proporcionados por organizações não-governamentais) que oferecem serviços de saúde, desenvolvimento social, educação, nutrição e apoio familiar. Os serviços para as famílias incluem apoio nutricional, social, de saúde, socioeducacional e de geração de renda para os pais e seus filhos. Os recursos monetários para estas atividades são substanciais, mas foram anteriormente proporciona-

dos de forma fragmentada. O Programa “Atenção à Criança” vai integrar e direcionar todos os recursos às crianças que realmente necessitam de cuidado.

Esforços adicionais do programa visam crianças de 7-14 anos, adultos jovens de 15-24 anos, cidadãos sêniores com mais de 60 anos e pessoas portadoras de deficiências. As escolas, as famílias e as comunidades são pontos focais em todos estes esforços. A estratégia para implementá-los envolve descentralização, geração de capacidade dentro do setor público, monitoração e avaliação, e “direcionamento” para os resultados.

Esta agenda social é baseada na coordenação do esforço e em uma política de inclusão. As economias para o Brasil são consideráveis. Uma criança na pré-escola não custa mais que US\$ 100, mas uma criança na rua custa US\$ 200-300 e uma criança no sistema penal custa US\$ 1.000 por mês. As despesas de exclusão são altas.

É importante notar que o Programa Atenção à Criança inclui o Ministro da Fazenda, além de gerentes e presidentes de companhias que têm interesse em investir nas crianças. Todos os gastos serão mensurados para avaliá-las adequadamente e para entender os ganhos obtidos através da inclusão, não da exclusão. Investir nas crianças é uma estratégia humana e econômica muito positiva e os maiores efeitos são observados entre os pobres.

Fonte: W.E. Aduan, Secretaria Nacional de Assistência Social, Brasil.

Conclusão

Para se conseguir maior igualdade na sociedade, são necessários esforços de apoio começando com as crianças logo após seu nascimento. Intervenções de qualidade desde a primeira infância são claramente importantes. E seus efeitos positivos têm sido documentados

em estudos prospectivos bem controlados e em estudos retrospectivos em larga escala, como o estudo do Brasil destacado neste capítulo. As intervenções na primeira infância melhoram significativamente o aproveitamento e o sucesso educacional das crianças pobres à medida que elas se desenvolvem e amadurecem. As necessidades são claras. Intervenções apropriadas e com custo eficiente estão disponíveis. Os governos podem firmar um compromisso com o desenvolvimento da primeira infância e coordenar esforços direcionados para atingir as famílias e crianças mais pobres. São muitas as oportunidades para proporcionar às crianças experiências de aprendizagem iniciais que aumentarão suas chances de sucesso mais tarde e a produtividade geral da sua sociedade.

Nota

Os dados apresentados neste capítulo são derivados de três documentos: *Brazil, Early Childhood Development: A Focus on the Impact of Preschools* (World Bank, 2001); *Costs and Benefits of Pre-School Education in Brazil*, de autoria de R. Paes de Barros e R. Mendonça, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro, Brasil, novembro de 1999; e *Boosting Poor Children's Chances*, de autoria de Gaby Fujimoto-Gómez, Organização dos Estados Americanos, novembro de 1999. A descrição do Programa Atenção à Criança é baseada em uma apresentação na Conferência do Banco Mundial sobre o Investimento no Futuro de Nossas Crianças, 10-11 de abril de 2000, Washington, D.C., por Wanda Engel Aduan, Diretora da Secretaria Federal de Assistência Social e Secretária de Estado de Assistência Social, Brasil.

Referências

Barros, R. P. de & Mendonça, R., 1999. *Costs and Benefits of Preschool Education in Brazil. Background study commissioned to IPEA by the World Bank*. Rio de Janeiro, Institute of Applied Economic Research.

- Berlin, L. J., Brooks-Gunn, J., McCarton, C. & McCormick, M. C., 1998. *The Effectiveness of Early Intervention: Examining Risk Factors and Pathways to Enhanced Development*. Preventive Medicine 27: 238-45.
- Campbell, F. A. & Pungello, E. P., 1999. *The Carolina Abecedarian Project. Website presentation on Long-Term Benefits of Intensive Early Education for Impoverished Children*. Chapel Hill, N.C.: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center. [www.fpg.unc.edu/-abc]
- Campbell, F.A. & Ramey, C.T., 1994. *Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-up Study of Children from Low-Income Families*. Child Development 65: 684-98.
- Campbell, F.A. & Ramey, C.T., 1995. *Cognitive and School Outcomes for High-Risk African-American Students at Middle Adolescence: Positive Effects of Early Intervention*. American Educational Research Journal 32: 743-72.
- Duncan, G.J., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P.K., 1994. *Economic Deprivation and Early Childhood Development*. Child Development 65: 296-318.
- Fujimoto-Gómez, G., 1999. *Boosting Poor Children's Chances. Background report commissioned to the Organization of American States*. Washington, D.C.: World Bank, Human and Social Development Sector.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). 1997a. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. Rio de Janeiro.
- IBGE, 1997b. *Pesquisa de Padrões de Vida (PPV)*. Rio de Janeiro.
- IHDP (Infant Health and Development Program), 1990. *Enhancing the Outcomes of Low-Birthweight, Premature Infants*. Journal of the American Medical Association 263(22): 3035-42.
- Karoly, L., Greenwood, P. W., Everingham, S. S., Houbé, J., Kilburn, M.R., Rydell, C. P., Sanders, M. & Chiesa, J., eds., 1998. *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know About the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*. Santa Monica, Calif.: RAND.

- McCarton, C. M., Brooks-Gunn, J., Wallace, I. F., Bauer, C. R., Bennett, F. C., Bernbaum, J. C., Broyles, R. S., Casey, P. H., McCormick, M. C., Scott, D. T., Tyson, J., Tonascia, J. & Meinert, C. L., 1997. *Results at Age 8 Years of Early Intervention for Low-Birth-Weight Premature Infants: The Infant Health and Development Program*. *Journal of the American Medical Association* 277(2): 126-32.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M. & Ramey, S.L., 2000. *Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers*. *Applied Developmental Science* 4(1): 2-14.
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L., 1998. *Prevention of Intellectual Development*. *Preventive Medicine* 27: 224-32.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. & Weikart, D., 1993. *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Monograph of the High/Scope Educational Research Foundation. No. 10. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Educational Research Foundation.
- Sparling, J., Lewis, I. & Ramey, C. T., 1995. *Partners for Learning: Birth to 36 Months*. Lewisville, N.C.: Kaplan Press.
- Van der Gaag, J. & Tan, J.P., 1998. *The Benefits of Early Child Development Programs: An Economic Analysis*. Washington, D.C.: World Bank, Human Development Network.
- World Bank, 2001. *Brazil, Early Child Development: A Focus on the Impact of Preschools*. Washington, D.C.: World Bank, Human Development Network.

Parte III

Avaliando a Eficácia dos Programas para a Primeira Infância

Capítulo 6

Investindo na Assistência e na Educação Eficazes das Crianças: Lições da Pesquisa

John M. Love, Peter Z. Schochet & Alicia L. Meckstroth

A assistência às crianças está se tornando cada vez mais importante nos Estados Unidos e em todo o mundo, à medida que, a cada dia, um número maior de pais está no mercado de trabalho e precisa de cuidados para seus filhos. Além disso, as sociedades estão cada vez mais interessadas em proporcionar experiências educacionais e estímulo para todas as crianças de forma a melhorar suas chances de ter um bom desempenho na escola e na vida. Com frequência estas experiências são proporcionadas em locais que funcionam em horário integral e são denominadas como assistência à infância, ou em programas de horário parcial, como pré-escolas ou pré-jardins-de-infância. Na medida em que um número maior de crianças é colocado nestes locais de atendimento e educação à criança, a percepção de como vem ocorrendo seu desenvolvimento tem se tornado fundamental. A segurança das crianças é apenas uma questão; outras preocupações estão relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil - enquanto elas estão seguras e livres de perigo.

Este capítulo trata de quatro tópicos: os elementos de qualidade do desenvolvimento e da educação da primeira infância; o apoio necessário para se conseguir qualidade; as relações entre qualidade e o desenvolvimento e bem-estar das crianças, e os investimentos para melhorar o desenvolvimento das crianças. A pesquisa e os resultados

sobre estes tópicos estão descritos separadamente. A maior parte da pesquisa examinada foi conduzida nos Estados Unidos, mas as lições aprendidas podem ser relevantes e pertinentes aos programas de desenvolvimento da primeira infância do mundo todo. São necessárias mais pesquisas para se apreciar a aplicabilidade dos resultados em outros contextos nacionais e com diferentes níveis de recursos.

Ingredientes de Qualidade de Assistência e Educação

A Pesquisa

A pesquisa inicial sobre o desenvolvimento da primeira infância e a literatura sobre as intervenções de pré-escola proporcionam um pano de fundo para o entendimento dos estudos mais recentes sobre a qualidade do desenvolvimento e da educação da primeira infância. A qualidade é um conceito utilizado tipicamente para descrever as características dos ambientes do programa e das experiências das crianças nestes ambientes que se presumem serem benéficas ao seu bem-estar, tendo por base a pesquisa e a prática. Os pesquisadores têm descrito associações empíricas entre as características dos locais de atendimento à primeira infância e aspectos do seu crescimento e desenvolvimento. O conhecimento a partir da prática foi captado pela National Association for the Education of Young Children (NAEYC) em suas descrições da “prática apropriada para o desenvolvimento” (Bredekamp, 1987; NAEYC, 1996).

Vários autores têm tentado definir e medir a qualidade da assistência à criança (Ferrar, 1996; Ferrar, Harms & Cryer, 1996; Ferrar, McGinnis & Sprachman, 1992; Harms, 1992; Howes, 1992; Layzer, Goodson & Moss, 1993; Love, Ryer & Faddis, 1992; Phillips, 1982; Phillips & Howes, 1987).

Dois características comuns são recorrentes nestas conceituações: uma distinção entre os aspectos dinâmicos (interacionais) e estáticos (estruturais) de uma sala de aula e um reconhecimento de que um contexto mais amplo (fora da sala de aula) é uma determinante importante da qualidade das experiências das crianças na escola. Os

pesquisadores têm examinado as variáveis que representam tanto o ambiente da sala de aula quanto o contexto mais amplo. Um exame desta pesquisa sugere que foi feito um grande progresso desde que Lamb & Sternberg (1990) concluíram que a pesquisa inicial sobre a assistência à criança se concentrava demais “nos efeitos da creche em si, em vez de reconhecer que a creche tem uma miríade de facetas e deve sempre ser vista no contexto de outros eventos e experiências nas vidas das crianças”.

Nos últimos 5 a 10 anos, os pesquisadores têm reconhecido uma “miríade de facetas” da assistência à criança, definindo e avaliando muitas variáveis de qualidade, embora não venham sendo tão bem sucedidos no entendimento das variáveis contextuais. As Tabelas 1 e 2 apresentam uma visão geral dos estudos que têm avaliado as variações na qualidade da assistência à criança e os resultados para as crianças nos programas de educação da primeira infância com base em centros de assistência (Tabela 1) e naqueles baseados na família (Tabela 2).

Os Resultados

Os pesquisadores definem a qualidade do desenvolvimento e da educação da primeira infância de muitas maneiras. Mas todas as definições refletem duas dimensões principais, ou tipos de ingredientes que correspondem às características conceituais aqui descritas: (a) a estrutura de um programa ou de uma sala de aula (isto é, a instalação básica - que não muda muito de uma hora para outra ou de um dia para o outro) e (b) a dinâmica do programa ou da sala de aula (isto é, o comportamento e a interação dos adultos e das crianças - que mudam constantemente e são interdependentes).

A estrutura da sala de aula inclui fatores como o tamanho do grupo e a proporção entre o número de crianças e adultos, assim como a composição do grupo e os fatores de segurança. Uma sala de aula com 20 crianças e 2 adultos tem um tamanho de grupo de 20 e uma proporção de 10 para 1. Esta estrutura é diferente de uma sala de aula que tem 30 crianças e 2 adultos. Diferentes números de crianças em diferentes idades também alteram a composição: uma sala de aula com 20

crianças de 4 anos de idade apresenta um ambiente diferente de uma sala com 10 crianças de 4 anos, 5 de 3 anos e 5 de 2 anos. A estrutura da sala de aula também inclui o ambiente físico, que deve ser disposto para assegurar a segurança das crianças, com as tomadas elétricas protegidas, utensílios de limpeza trancados e fora do alcance delas e instalações para os adultos se lavarem depois de trocar fraldas ou atender às crianças no banheiro. As características da equipe, incluindo a escolaridade e a capacitação, assim como o diretor ou supervisor do programa e o apoio que ele proporciona, também fazem parte da estrutura.

A dinâmica da sala de aula inclui 4 componentes: o comportamento do professor, o comportamento das crianças, as interações professor-criança e a estabilidade e continuidade das interações. O comportamento de um professor pode ser positivo e/ou negativo. Os comportamentos positivos incluem atenção, encorajamento, envolvimento, sensibilidade com relação às crianças e capacidade de resposta às necessidades das crianças, que estão em constante transformação. Os comportamentos negativos incluem rudeza e distanciamento. Outros comportamentos podem ocorrer, mas aqueles particularmente positivos e negativos são de especial importância para as crianças, como é demonstrado pelas pesquisas, e podem ser avaliados pela observação e pelos registros.

Com respeito ao comportamento das crianças, pode-se perguntar: “quais são os indicadores de qualidade? As crianças não estão simplesmente reagindo à qualidade do centro ou do seu lar?” É claro que o que as crianças fazem enquanto estão em casa ou em um centro de assistência à infância é um bom indicador da qualidade do ambiente. Por exemplo, o choro de uma criança pode indicar fome ou uma fralda molhada, ou pode indicar que o professor está falando rispidamente com ela, ou a ignorando.

As interações professor-criança são uma dimensão para consideração especial. A identificação destas interações confirma que os comportamentos dos adultos afetam as crianças e com frequência são uma reação aos comportamentos das crianças. Em um ambiente de educação de qualidade, os professores reagem às crianças quando elas falam e fazem coisas. Dar-lhes brinquedos interessantes não será

suficiente se o professor não responder quando uma criança pergunta: “o que é isto?”. Ou se não a encorajar quando ela está erguendo uma torre com blocos de construção.

A estabilidade e a continuidade também são elementos fundamentais da dinâmica da sala de aula. As crianças precisam de assistentes que sejam constantes em suas vidas e os professores precisam ser constantes nas maneiras como reagem às crianças.

Em resumo, os ingredientes importantes para a qualidade do desenvolvimento e da educação da primeira infância são:

- Estrutura da sala de aula (e do programa)
 - Tamanho do grupo, proporção criança-equipe, composição e segurança apropriados e eficazes
 - Apoio administrativo e de serviços
 - Características da equipe
- Dinâmica da sala de aula
 - Comportamentos positivos por parte do professor (por exemplo, atenção, encorajamento, envolvimento, sensibilidade, disponibilidade para responder)
 - Comportamentos positivos por parte da criança (por exemplo, interação com os materiais, cooperação, alegria)
 - Interação professor-criança eficiente (por exemplo, reatividade do professor, interação verbal)
 - Estabilidade e continuidade.

Apoio Necessário para se Obter Qualidade

A Pesquisa

A pesquisa enfatiza a importância dos profissionais da primeira infância como apoio para se obter resultados de qualidade. Estes estudos registram uma variedade de características da equipe com relação aos resultados das crianças. As variáveis incluem nível de educação formal da equipe (Howes, Smith & Galinsky, 1995; Ruopp et al., 1979); extensão da experiência em educação da primeira infância

cia (Kontos, 1994; Ruopp et al., 1979); capacitação especializada em educação da primeira infância e outros certificados ou credenciais (Howes, Smith & Galinsky, 1995; Galinsky, Howes & Kontos, 1995); rotatividade e mudanças de professores (Howes & Hamilton, 1993); e experiência do diretor do centro (Phillips, McCartney & Scarr, 1987).

Comparada com a pesquisa sobre os ingredientes da qualidade, esta foi muito menos completa e sistemática no reconhecimento de que a experiência das crianças nos centros de educação infantil ocorre no contexto de outros eventos e experiências em suas vidas. Alguns estudos incluem essas variáveis em suas análises, como declara Belsky (1990), mas a pesquisa em geral não apresenta conclusões firmes sobre os efeitos da qualidade da educação infantil quando se consideram outros fatores.

Alguns estudos examinaram variáveis descrevendo características da criança e da família, como renda familiar (Studer, 1992), educação da mãe (Kontos, 1991, 1994), emprego da mãe (Kontos et al., 1995), estrutura familiar (Kontos, 1991; Schliecker, White & Jacobs, 1991), status socioeconômico familiar (Schliecker, White & Jacobs, 1991), grupo racial ou étnico da criança (Helburn et al., 1995), idade da criança quando ingressou na educação infantil fora de casa (Howes, 1990; Kontos, 1991), gênero da criança (Howes, 1998; Howes & Olenik, 1986; Howes & Stewart, 1987), duração da experiência da criança na creche (Field, 1991; Kontos, 1991), temperamento da criança (Hestenes, Kontos & Bryan, 1993), apoio social da família (Howes & Stewart, 1987; Lamb et al., 1998) e estresse familiar (Howes & Stewart, 1987). Estas variáveis refletem os principais avanços realizados na melhoria da pesquisa da educação da primeira infância durante a última década, mas é necessária pesquisa adicional e sistemática para relacionar estas variáveis com as experiências das crianças assistidas.

Os Resultados

Os resultados de pesquisa referentes às características da equipe apontam oito fatores que sustentam a qualidade dos programas para a educação da primeira infância. Estes ingredientes são:

- Educação do professor, especialmente capacitação especializada em educação da primeira infância
- Capacitação em serviço além da educação formal
- Experiência do professor com crianças
- Continuidade da equipe de ensino - baixa rotatividade entre os profissionais
- Compensação adequada da equipe - salários que permitam aos profissionais se sentirem confortáveis em seus empregos e não terem de se preocupar em buscar oportunidades melhor remuneradas em outro lugar
- Um diretor com experiência e capacitação para supervisionar e apoiar a equipe
- Parcerias com a comunidade - vínculos com outras agências que prestem serviços de saúde e proporcionem outros apoios
- Espaço físico seguro e apropriado.

Relacionamento Entre a Qualidade e o Desenvolvimento e Bem-Estar das Crianças

O relacionamento entre a qualidade da assistência à primeira infância e o desenvolvimento e bem-estar das crianças tem sido avaliado em estudos conduzidos em centros de educação da primeira infância e em ambientes familiares de assistência à infância. Os resultados indicam dimensões de qualidade relacionadas a resultados positivos da educação da primeira infância, resultados estes associados à maior qualidade e a fatores que modificam o relacionamento entre a qualidade da assistência à criança e os resultados da educação infantil. As pesquisas sobre intervenção em pré-escola corroboram estes resultados.

Educação da Primeira Infância Baseada em Centros de Assistência: A Pesquisa

Os 28 estudos listados na Tabela 1 demonstram associações entre as várias medidas da qualidade dos centros de educação infantil e uma ou mais medidas do resultado da criança. Entretanto, sintetizar os

resultados destes estudos é complicado, pois eles diferem em (a) projeto (contemporâneo, longitudinal; pré e pós); (b) idade das crianças (bebês, crianças de 1 a 3 anos e pré-escolares) durante a avaliação e o acompanhamento; (c) medidas da qualidade da assistência à criança; (d) demografia da amostra; e (e) resultados avaliados. Na tabela, os estudos são agrupados por tipo de projeto e listados alfabeticamente por autor. Os primeiros 19 estudos usaram projetos ocasionais, não-experimentais e contemporâneos. Os 7 estudos seguintes usaram projetos longitudinais, a maioria com avaliação de acompanhamento ocasional. Os últimos 2 estudos usaram projetos pré-pós, avaliando a qualidade do programa e os resultados da criança no início e no fim de períodos específicos.

Educação da Primeira Infância Baseada em Centros de Assistência: Os Resultados

Dimensões da Qualidade Vinculadas a Resultados Positivos

Como foi anteriormente sugerido, os ingredientes da qualidade da assistência na primeira infância são tipicamente categorizados em aspectos estruturais, dinâmica da sala de aula e características dos profissionais. Centenas de variáveis têm sido estudadas para elucidar estes ingredientes de qualidade.

A variável estrutural mais comumente medida é a proporção criança-equipe. Evidências consideráveis mostram que proporções menores de crianças por adulto estão associadas a uma ampla série de indicadores positivos do desenvolvimento. A pesquisa também sugere que esses aspectos estruturais estão associados ao bem-estar das crianças porque podem proporcionar as condições que possibilitam uma dinâmica mais positiva na sala de aula. O National Day Care Study (Ruopp et al., 1979) revela que o desenvolvimento social e cognitivo das crianças é melhor em salas de aula com uma proporção criança-equipe baixa e com tamanho menor de grupo. O Florida Child Care Quality Improvement Study (Howes, Smith & Galinsky, 1995) mostra muitas melhorias significativas no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças depois que o Estado da Flórida

institucionalizou exigências mais rígidas para as proporções crianças-adultos nos centros de assistência a bebês e crianças de 1-3 anos. Quando a proporção era mais favorável, as crianças se envolviam em brincadeiras cognitivamente mais complexas com os objetos; mostravam níveis mais elevados de narrativa linguística e habilidades de discurso; estavam ligadas de forma mais segura a seus professores; e exibiam menos evidência de agressão, ansiedade e hiperatividade. Proporções melhores resultaram em importantes mudanças nos ambientes dos programas. Os professores se tornaram mais calorosos, sensíveis e protetores; mostraram maior capacidade de resposta e de encorajamento. E se revelaram menos negativos em suas técnicas disciplinares.

Muitos estudos usando projetos contemporâneos mostraram fortes correlações entre as medidas estruturais (como a proporção) e a dinâmica do programa. Quando as salas de aula têm proporções menores, a interação do adulto com as crianças é maior (Layzer, Goodson & Moss, 1993). Professores e crianças interagem de maneiras mais efetivas (Whitebook, Howes & Phillips, 1989). Quando as salas de aula têm uma pontuação mais alta em dimensões estruturais como segurança e saúde, elas são também avaliadas como mais apropriadas para o desenvolvimento (Love, Ryer & Faddis, 1992).

O estudo da Flórida é especialmente útil para ajudar a deslindar os efeitos das diferentes dimensões da qualidade. Empregando um projeto pré e pós, Howes, Smith e Galinsky (1995) demonstram que mudar uma variável estrutural - o que é facilmente regulável - conduz a efeitos interligados: a qualidade geral (global) melhora, as interações professor-criança melhoram, e o bem-estar da criança aumenta em várias dimensões. Howes e seus colegas também observam que os maiores aumentos em alguns resultados ocorrem quando as salas de aula contam com professores com melhores credenciais e melhoraram suas proporções crianças-equipe.

Outros estudos concluem que a proporção, em si e por si, não é a determinante mais importante do bem-estar das crianças. Dunn (1993) não encontra uma relação significativa entre a proporção ou o tamanho do grupo no desenvolvimento social e cognitivo das

crianças. Usando um projeto pré e pós experimental, Love, Ryer e Faddis (1992) descobrem que mudar as proporções para condições menos favoráveis nos centros de educação da primeira infância da Califórnia não afeta as medidas de qualidade da dinâmica ou determinados aspectos do comportamento das crianças na sala de aula.

Muitos estudos investigaram a influência das qualificações de um professor (ou, mais geralmente, dos assistentes) sobre outros indicadores da qualidade do programa e dos resultados na criança. O National Child Care Staffing Study (Whitebook, Howes & Phillips, 1989), o maior estudo a se concentrar nas características da equipe, chega a três conclusões pertinentes: (a) os professores tendem a proporcionar assistência e serviços de qualidade mais alta às crianças, conforme avaliado por meio de “cuidado apropriado e sensível”, quando tiveram maior educação formal, mais capacitação em educação da primeira infância na faculdade e quando recebiam maiores salários e benefícios; (b) as crianças são mais competentes no desenvolvimento social e da linguagem quando frequentam centros com menor rotatividade da equipe; e (c) os centros de mais alta qualidade remuneram melhor suas equipes, proporcionam um melhor ambiente de trabalho para os adultos, têm baixa rotatividade dos professores e uma equipe melhor informada e capacitada.

Em resumo, os estudos estão mostrando conexões importantes entre um número das variáveis dinâmicas que descrevem as qualidades do centro de educação da primeira infância e as medidas do desenvolvimento ou bem-estar das crianças. Variáveis como cuidado adequado, práticas apropriadas ao desenvolvimento e capacidade de resposta do assistente descrevem as interações assistente-criança e o ambiente social de maneiras que afetam diretamente as experiências diárias das crianças. Vários estudos falharam em mostrar relacionamentos fortes entre os aspectos estruturais de um programa ou de uma sala de aula. Aqueles que o fizeram (por exemplo, o estudo da Flórida) demonstram que os aspectos estruturais/reguláveis não operam isoladamente, mas implicam (e talvez causem) mudanças positivas na dinâmica da sala de aula. Os aspectos estruturais parecem “preparar o terreno” ou prover as condições necessárias para que a

dinâmica positiva ocorra. Em si, variáveis como proporções menores, tamanho menor do grupo e equipamentos e espaço físico mais seguros não melhoram o desenvolvimento da linguagem nem aumentam a complexidade cognitiva das brincadeiras das crianças. Não obstante, podem ser extremamente importantes como condições que permitam aos assistentes ter maior capacidade de resposta e criar experiências apropriadas ao desenvolvimento das crianças.

Resultados Associados à Melhor Qualidade

Embora muitos estudos tenham se concentrado nas associações entre as medidas de qualidade e o comportamento e desenvolvimento socioeconômico das crianças, alguns estudos também avaliaram seu desenvolvimento cognitivo, particularmente o desenvolvimento da linguagem. Alguns estudos longitudinais avaliaram o desempenho acadêmico das crianças acompanhando sua experiência na educação da primeira infância. Toda esta pesquisa sugere que as crianças têm um desempenho social, emocional e cognitivo melhor quando estão envolvidas em centros de assistência de melhor qualidade.

Quando a qualidade da assistência à primeira infância é melhor, as interações com os pares (incluindo os níveis associativo e cooperativo nas brincadeiras) são “mais adequadas” (Field, 1980); o desenvolvimento social (incluindo o respeito e a sociabilidade) é mais positivo (McCartney et al., 1985; Phillips, McCartney & Scarr, 1987); o afeto é maior (Howes, 1990); e as habilidades sociais (como criatividade, independência, extroversão e interesse em interagir com outras crianças) são mais avançadas (Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team, 1995). Além disso, a complexidade dos comportamentos nas brincadeiras com os pares se relaciona positivamente com os indicadores de qualidade (Dunn, 1993; File & Kontos, 1993; Howes, Smith & Galinsky, 1995). E são patentes os níveis mais elevados de habilidades sociais para a resolução de problemas nos centros de melhor qualidade (Hollosay e Reichart-Erickson, 1988).

Quando estão em salas de aula de melhor qualidade, as crianças exibem problemas de comportamento menos sérios ou em menor número (Howes, Smith & Galinsky, 1995; Kontos, 1991; Love, Ryer &

Faddis, 1992) e melhor ajustamento social, incluindo menor comportamento socialmente desviante (Dunn, 1993; Kontos, 1991). As crianças também obedecem mais e são menos resistentes às solicitações dos adultos (Howes & Olenick, 1986; Peterson & Peterson, 1986); são mais cooperativas, capazes de dar respostas e inovadoras (Ruopp et al., 1979); são mais firmemente ligadas a seus professores (Howes, Phillips & Whitebook, 1992); e se interessam tanto pelos adultos quanto por seus pares (Howes, Phillips & Whitebook, 1992).

Os estudos também têm demonstrado as manifestações sociais negativas associadas a níveis inferiores de qualidade. Por exemplo, a educação de primeira infância de qualidade inferior está associada a mais brincadeiras solitárias e à perambulação aleatória por parte das crianças (Vandell & Powers, 1983); ausência de envolvimento nas atividades de sala de aula (Love, Ryer & Faddis, 1992); “afetos negativos” mais intensos, como testa franzida e choro, acompanhados por vocalizações e movimentos corporais (Hestenes, Kontos & Bryan, 1993); e menos interações verbais sustentadas (Peter & Peterson, 1986).

O autocontrole, ou a autoregulação do comportamento, é considerado um importante precursor de uma experiência bem-sucedida na escola. Os poucos estudos que mediram este resultado mostram associações positivas com a qualidade do programa. Por exemplo, Howes & Olenik (1986) descobrem que as crianças dos centros de alta qualidade têm níveis mais elevados de auto-regulação do que as crianças dos centros de baixa qualidade. A orientação para a tarefa (outra característica comportamental valorizada pelas escolas elementares) também é maior entre as crianças que frequentam centros de melhor qualidade (McCarthy et al., 1985; Phillips, McCartney & Scarr, 1987).

Além disso, vários estudos mostram associações positivas entre a linguagem receptiva e a qualidade do centro (Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team, 1995; McCartney et al., 1985; Schliecker, White & Jacobs, 1991; Studer, 1992). Outros mostram que as crianças que frequentam instituições de assistência de alta qualidade têm um desempenho melhor nos testes de habilidades pré-matemáticas, tais como contar e fazer comparações (Cost, Quality, and

Child Outcomes Study Team, 1995) e de inteligência verbal (McCartney, 1984). Em idades menores, as crianças que frequentam locais com menos comunicação verbal e menos capacidade de resposta por parte do adulto exibem níveis inferiores de desenvolvimento da linguagem (Melhuish et al., 1990a).

Estudos longitudinais que acompanharam crianças no jardim-de-infância, primeira série e mais adiante mostram que as crianças de centros de desenvolvimento da primeira infância de melhor qualidade são mais concentradas, mais orientadas para a tarefa e mais respeitadas em relação aos demais (Howes, 1988, para o jardim-de-infância); têm menos problemas comportamentais (Howes, 1988, para a primeira série); e são mais felizes, menos tímidas e mais socialmente competentes. E interagem de forma mais amigável com seus pares (Vandell, Henderson & Wilson, 1988, para crianças de 8 anos de idade). Os estudos que acompanharam crianças nos anos de pré-escola, após sua participação, quando bebês, em programas de educação para a primeira infância, mostram associações mais duradouras com indicadores de qualidade como comportamento mais positivo e gregário com os pares e menos retraimento social e agressividade (Howes & Hamilton, 1993) e maior maturidade pessoal e habilidades sociais diante de seus pares e dos adultos (Lamb et al., 1988). As crianças que frequentaram programas de educação para a primeira infância de alta qualidade conseguem maior progresso acadêmico e são mais bem avaliadas nas habilidades relacionadas à escola, tais como participação na sala de aula na primeira série (Howes, 1988). E, na sexta série, são designadas para um programa mais adiantado em um nível mais elevado (Field, 1991) e recebem notas mais altas em matemática (Field, 1991).

Fatores que Modificam a Relação Entre a Qualidade da Assistência à Primeira Infância e os Resultados

Os pesquisadores estão reconhecendo cada vez mais a importância de controlar as variáveis fundamentais da família e da criança ao analisar os relacionamentos entre os indicadores de qualidade e as medidas de resultado da criança (Cost, Quality, and Child Outcomes

Study Team, 1995; Phillips, McCartney & Scarr, 1987). A pesquisa nesta área não tem sido suficientemente sistemática para permitir generalizações amplas sobre estas interações e os resultados podem diferir porque os estudos se concentraram em fatores, medidas e contextos diferentes. As estratégias de análises divergentes utilizadas (algumas de forma inadequada) complicam ainda mais as generalizações entre os estudos.

Vários estudos examinaram os efeitos diferenciais dependendo da idade em que as crianças ingressam na educação da primeira infância. Howes (1990), por exemplo, acredita que as práticas de socialização dos professores prevêm melhores resultados para as crianças quando estas ingressam ainda bebês. Mas que as práticas de socialização das famílias prevêm melhores resultados para as crianças que ingressam com idades entre 1-3 anos. Kontos (1991), no entanto, que estudou crianças de 3-5 anos de idade, não encontra efeitos diferenciais.

Outros estudos tentaram determinar se os indicadores de qualidade operam diferentemente para as meninas e os meninos. Howes e Olenick (1986) encontram padrões de relacionamentos diferentes entre a educação para a primeira infância, a família e os comportamentos da criança e dos pais. Em particular, a qualidade da educação da primeira infância prevê autoregulação e persistência na tarefa nos meninos de 1-3 anos, mas não nas meninas, o que levou os autores a concluir que os meninos são mais sensíveis à qualidade do atendimento. Howes (1988) analisou os efeitos combinados de arranjos estáveis e de alta qualidade separadamente para meninos e meninas na primeira série e acredita que as habilidades acadêmicas decorrentes da estabilidade podem ser previstas apenas para as meninas. Mas que tanto a estabilidade quanto a alta qualidade podem proporcionar habilidades acadêmicas para os meninos.

Assistência à Primeira Infância Baseada na Família: A Pesquisa

Menos pesquisas têm se concentrado na assistência à primeira infância baseada na família que no cuidado baseado em centros de aten-

dimento. A pesquisa sobre a assistência baseada na família mostra diferenças extremamente amplas nas definições e medições de qualidade, localizações geográficas e status socioeconômicos, e composições raciais e étnicas das famílias. Como a assistência à criança baseada na família atende mais comumente a bebês e crianças de 1-3 anos, a variação nas idades é menor do que os estudos baseados em centros. A Tabela 2 resume dados de oito estudos conduzidos entre 1981 e 1995. Um estudo abrangendo muitos locais, *Quality in Family Child Care and Relative Care* (Galinsky et al., 1994; Kontos et al., 1995) contribuiu significativamente para o entendimento do relacionamento entre a qualidade da assistência familiar e o desenvolvimento das crianças.

Assistência à Primeira Infância Baseada na Família: Os Resultados

Dimensões da Qualidade Associadas a Resultados Positivos

Elementos importantes da qualidade associados a resultados positivos na assistência baseada na família incluem qualidade global (Gelman & Pence, 1988; Howes & Stewart, 1987; Kontos, 1994; Kontos et al., 1995); estabilidade da assistência (Howes & Stewart, 1987); capacitação do assistente (Galinsky, Howes & Kontos, 1995); intencionalidade ou profissionalismo e compromisso do provedor com relação às crianças (Kontos et al., 1995); comportamentos e características do assistente, tais como sensibilidade e capacidade de resposta (Kontos et al., 1995); e aspectos estruturais, como tamanho do grupo (Howes & Rubenstein, 1981; Kontos et al., 1995). A “intencionalidade”, identificada por Kontos et al. (1995), não foi previamente enunciada, mas pode ser um indicador importante da qualidade na assistência à criança baseada na família (e talvez no cuidado baseada em centros). Kontos et al. declaram que os provedores proporcionarão uma assistência de melhor qualidade se forem profissionalmente preparados, buscarem oportunidades para aprender sobre a assistência e o desenvolvimento da criança, planejarem ativamente suas experiências com as crianças e estiverem ativamente envolvidos em redes de outros provedores de assistência familiar.

O Quality in Family Child Care and Relative Care Study identifica o relacionamento entre os provedores e os pais como sendo potencialmente fundamental. Com frequência se presume que os familiares estão na melhor posição para prover a assistência que a criança necessita. Entretanto, no estudo conduzido por Kontos et al. (1995), a assistência provida por familiares (em geral pelos avós) apresentou maior probabilidade de ser avaliado como inadequado e os familiares eram menos sensíveis e capazes de dar respostas na interação com a criança. Os autores declaram que, “quando os adultos cuidam de crianças abaixo das circunstâncias ideais (pobreza, isolamento social, não é sua profissão de escolha), é menos provável que as crianças obtenham o calor humano e a atenção que os pais avaliam como sendo atributos importantes da assistência infantil de qualidade” (Kontos et al., 1995, pp. 204-05).

Resultados Associados à Melhor Qualidade

Da mesma maneira que ocorre com os estudos baseados em centros, os resultados medidos na assistência à criança com base na família incluem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional e se concentram especialmente na ligação criança-assistente. Goodman e Andrews (1981) acreditam que adicionar um programa educacional de ensino domiciliar de 2 a 4 horas por semana em um local de assistência familiar melhora significativamente a linguagem receptiva, as habilidades de prontidão e os conceitos básicos das crianças. Howes & Stewart (1987) mostram a importância da qualidade da assistência à criança no nível de brincadeira delas com seus pares e com os objetos e Kontos et al. (1995) avaliam a brincadeira das crianças com objetos como um reflexo do seu nível de desenvolvimento cognitivo. As crianças sob assistência regulamentada estavam mais frequentemente envolvidas em brincadeiras de alto nível com o objeto do que aquelas sob assistência de familiares. Outros estudos mostram que a assistência de mais alta qualidade resulta no melhor desenvolvimento das habilidades sociais e da maturidade pessoal (Lamb et al., 1988), menos perambulação aleatória e mais envolvimento nas atividades (Galinsky, Howes & Kontos, 1995), mais voca-

lizações com os pares (Howes & Rubenstein, 1981) e uma sociabilidade maior (Kontos, 1994). Kontos et al. (1995) encontram poucos problemas de comportamento em crianças sob a assistência das famílias e de parentes.

A força da ligação de uma criança com um assistente tem sido um resultado importante nos estudos de bebês e crianças de 1-3 anos. A segurança e a confiança que acompanham as ligações seguras capacitam as crianças para usar melhor os recursos e os materiais disponíveis. Os estudos mostram uma maior segurança na ligação quando os assistentes são sensíveis, capazes de dar respostas (Kontos et al., 1995) e quando receberam capacitação especializada (Galinsky, Howes & Kontos, 1995). O Quality in Family Child Care and Relative Care Study não indica diferenças nas pontuações de segurança entre os diferentes tipos de provedores (Kontos et al., 1995). Resultados preliminares de outro estudo de assistência infantil em vários lugares (NICHD Early Child Care Research Network, 1996) sugerem que a ligação segura entre o bebê e a mãe (aos 15 meses de idade) resulta de uma interação complexa da qualidade da assistência e da qualidade das interações mãe-bebê em casa. Um relatório preliminar deste estudo indica que a ligação pode ser adversamente afetada pela assistência de má qualidade (isto é, quando os assistentes são negligentes).

A pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem mostra que as crianças se beneficiam particularmente do vocabulário receptivo melhorado. Goelman & Pence (1987, 1988) e Goodman & Andrews (1981) encontram níveis de desenvolvimento da linguagem mais elevados entre as crianças que têm assistência familiar de melhor qualidade. Entretanto, Kontos et al. (1995) descobriram que as variáveis estruturais e do processo não prevêm competência comunicativa (linguagem adaptativa); contudo, as avaliações feitas pelos provedores podem não ter sido um método confiável para a avaliação da linguagem das crianças. Kontos et al. também relatam que a porcentagem de crianças engajadas em brincadeiras de alto nível com seus pares e com objetos é menor do que a esperada devido às idades das crianças. Concluem que “as crianças assistidas pela família não vêm tendo uma experiência de ambientes de atendimento com pro-

bilidade de promover um desenvolvimento adequado” (Kontos et al., 1995, p. 163).

*Fatores que Modificam a Relação entre a
Qualidade da Assistência à Criança e os Resultados*

Vários estudos revelam efeitos diferenciais de qualidade em relação a fatores como status socioeconômico da família (Kontos, 1994; Kontos et al., 1995), emprego da mãe (Kontos et al., 1995) e o gênero da criança (Howes & Stewart, 1987). Entretanto, estes resultados são insuficientes para garantir quaisquer conclusões consistentes sobre os fatores mais importantes no balanço do relacionamento entre a assistência prestada pela família e os resultados. A pesquisa proporciona a base para estudos futuros.

Em resumo, a pesquisa resumida nas Tabelas 1 e 2 mostra que as dimensões de qualidade mais comumente associadas a resultados positivos são:

- Proporções criança-equipe inferiores e tamanhos de grupo menores
- Atendimento apropriado
- Práticas de desenvolvimento apropriadas
- Capacidade de resposta do pessoal de atendimento.

Os resultados da criança associados à assistência de alta qualidade são:

- Melhoria da linguagem
- Expansão das habilidades sociais
- Redução de problemas comportamentais
- Aumento da cooperação.

Proporções criança-equipe inferiores e tamanhos de grupo menores são importantes porque possibilitam uma dinâmica mais positiva. Quando os professores têm de interagir com um número menor de crianças, podem responder melhor às crianças individualmente, prestar atenção a cada criança, proporcionar o cuidado adequado e

criar um ambiente de sala de aula apropriado ao desenvolvimento.

Entretanto, embora aspectos estruturais como boas proporções e tamanho dos grupos possibilitem uma dinâmica positiva, eles não garantem a qualidade nas interações professor-criança. A equipe tem de saber como extrair o máximo de boas condições. Apoios à equipe, tais como capacitação adequada e supervisão eficaz, são essenciais.

Os investimentos em estrutura e apoio eficazes produzem uma dinâmica e resultados positivos. As crianças melhoram seu vocabulário e suas habilidades de comunicação, interagem mais positivamente com seus pares e com os adultos e têm menos probabilidade de serem agressivas.

Intervenções na Pré-Escola: Pesquisa sobre a Qualidade

Grande parte da pesquisa e da avaliação dos programas e intervenções de pré-escola corrobora estes resultados e reforça a importância da assistência e da educação de qualidade na primeira infância. Embora os locais de atendimento à primeira infância e de pré-escola sejam em geral distintos pela natureza e a extensão dos serviços proporcionados, a dinâmica da sala de aula é similar nos dois locais. E, em muitos países, a assistência e a educação à primeira infância estão associadas em programas de serviço integrados. Entretanto, a literatura sobre as intervenções na pré-escola não permite análises comparáveis dos correlatos ou efeitos da qualidade, porque só recentemente os pesquisadores começaram a enfatizar em seus estudos as descrições das dimensões da qualidade. Eles em geral têm comparado dois ou três grupos de intervenção ou um grupo de intervenção e um grupo de controle, em vez de tratar a qualidade como uma variável contínua na avaliação dos resultados das crianças. O Perry Preschool Study (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993), o Abecedarian Project (Campbell & Ramey, 1994) e o Syracuse Family Development Research Program (Lally, Mangione & Honig, 1987) são exemplos desse tipo de estudos. Apesar disso, eles podem ser legitimamente interpretados como evidência dos benefícios da melhoria da qualidade do programa, porque os programas foram planejados

como intervenções de alta qualidade. Em cada caso, os resultados das crianças foram comparados aos resultados de crianças que frequentavam programas de EPI de baixa qualidade ou não frequentavam programas de EPI.

Na literatura sobre a educação de pré-escola, a qualidade está mais frequentemente associada ao conceito da prática apropriada ao desenvolvimento. Em uma revisão desta literatura, Bryant et al. (1994) identificam vários estudos que ilustram o relacionamento entre a qualidade, definida como prática apropriada ao desenvolvimento, e os resultados da criança. Por exemplo, o High/Scope Study, conduzido na década de 1960, mostra que as crianças que frequentam um programa concentrado em um centro apropriado para o desenvolvimento, são mais bem ajustadas socialmente do que crianças similares que frequentam um programa dirigido por um professor que implementa um currículo de instrução direta (Schweinhart, Weikart & Larner, 1986). Em um estudo de crianças que frequentam programas estaduais de pré-escola na Carolina do Norte, Bryant, Peisner-Feinberg & Clifford (1993) descobriram que as habilidades de comunicação das crianças no fim da pré-escola estão positivamente associadas à assistência apropriada e que o desenvolvimento do vocabulário no jardim-de-infância está positivamente associado à qualidade da pré-escola. Burts et al. (Burts et al., 1992; Hart et al., 1995) mostram que a frequência das crianças a um jardim-de-infância apropriado ao desenvolvimento está associada a menos comportamentos de estresse. Além disso, Bryant et al. (1994) mostram que as crianças que frequentam classes de alta qualidade do Head Start têm melhores resultados cognitivos, embora não sociais, no fim do ano do programa (ver também o capítulo de autoria de Tarullo, neste volume).

Investimentos para Melhorar o Desenvolvimento das Crianças

A pesquisa existente demonstra que os cinco tipos seguintes de investimento são os mais importantes para melhorar o desenvolvimento das crianças na primeira infância:

1. Equipe bem capacitada, motivada e comprometida em seu trabalho com as crianças
2. Instalações seguras e limpas e acessíveis aos pais
3. Proporções e tamanhos de grupo que permitam à equipe integrar de maneira apropriada com as crianças
4. Supervisão que mantenha a consistência
5. Desenvolvimento da equipe que garanta a continuidade e melhore a qualidade.

Mas e se os recursos forem escassos? E se um estado ou comunidade específica não puder se permitir encontrar ou construir boas instalações ou encontrar equipes suficientes? A pesquisa realizada até agora não é suficientemente precisa para indicar que elementos da qualidade são mais importantes. É essencial o investimento em outras pesquisas contínuas.

Pesquisa e Avaliação Contínuas

Para desenvolver e melhorar a eficácia de programas de assistência à criança, as informações sobre os programas existentes devem ser continuamente coletadas e avaliadas. Os pesquisadores têm utilizado vários métodos estatísticos para avaliar os efeitos da qualidade da assistência sobre o bem-estar da criança. Estes métodos incluem projetos não-experimentais (contemporâneos, longitudinais e pré e pós), para comparar os resultados de crianças que frequentam salas de aula ou centros de diferente qualidade; e estudos experimentais, para comparar os resultados de crianças que frequentam salas de aula aleatoriamente designadas para diferentes condições de qualidade da assistência. Todos os métodos têm um papel a desempenhar na melhora do entendimento dos ingredientes importantes da qualidade nos programas de DPI.

Projetos Não-Experimentais

A maioria dos estudos baseou-se em projetos não-experimentais para a observação de uma amostra de crianças que frequentam um con-

junto representativo de salas de aula ou centros em locais específicos. Estes estudos avaliaram a qualidade da assistência proporcionada, assim como seus resultados para o desenvolvimento. E compararam os resultados das crianças que frequentam centros de qualidade superior e inferior. Diferentes métodos estatísticos foram usados para projetos contemporâneos, longitudinais e pré e pós.

Os estudos que empregam um projeto contemporâneo mensuram mais ou menos ao mesmo tempo a qualidade e os resultados da assistência à criança. Eles avaliam os efeitos contemporâneos da qualidade do cuidado sobre os resultados computando os coeficientes de correlação entre as medidas de resultado e qualidade. E determinando a importância estatística dos coeficientes de correlação (ver, por exemplo, Howes, Phillips & Whitebook, 1992).

Os estudos que empregam um projeto longitudinal avaliam os efeitos de longo prazo das experiências da assistência de qualidade variada sobre os resultados nas crianças. Estes estudos obtêm dados de acompanhamento para as crianças que participam de programas com assistência de boa e de má qualidade. As avaliações de acompanhamento são conduzidas em períodos variados após a experiência de assistência às crianças. Os modelos estatísticos estimados nos estudos que usam um projeto longitudinal são similares àqueles estimados nos estudos que usam um projeto contemporâneo. Os pesquisadores em geral iniciam suas análises calculando os coeficientes de correlação entre a qualidade de um centro e as medidas de resultado e depois estimam os modelos de regressão para controlar as variáveis fundamentais da criança e da família.

Os estudos que empregam projetos pré e pós avaliam o efeito das mudanças na qualidade do centro sobre o bem-estar das crianças. Estes estudos comparam os resultados de amostras separadas de crianças antes e depois de uma mudança na qualidade do centro (projetos de amostragem pré e pós) ou comparam os resultados de amostras longitudinais de crianças que experimentam, ou não, uma mudança na qualidade do centro (projetos longitudinais pré e pós). O estudo mais importante usando um projeto de amostragem pré e pós é o de Howes, Smith & Galinsky (1995), que avaliou o efeito das mudanças

nas exigências da Flórida para as proporções criança-equipe nas instalações de assistência à criança sobre a qualidade do desenvolvimento das crianças. O estudo realizado por Howes & Hamilton (1993) é um exemplo de um projeto longitudinal pré e pós.

Projetos Experimentais

Os projetos experimentais, ou aleatórios, adotam metodologia mais rigorosa para estimar os efeitos internamente válidos da qualidade de um centro sobre o bem-estar das crianças. Com estes projetos, as salas de aula em uma amostra de centros de assistência à infância são aleatoriamente designadas a diferentes grupos de qualidade da assistência. E as crianças que requerem cuidado são aleatoriamente designadas às salas de aula. A randomização assegura que não haja diferenças sistemáticas, observáveis ou não observáveis, entre as crianças designadas para as diferentes salas de aula, exceto quanto à qualidade da assistência que elas recebem. E que não haja diferenças sistemáticas entre a qualidade dos professores indicados aos diferentes grupos de qualidade da assistência.

Entretanto, como os pais ou a equipe de assistência à criança podem querer escolher professores específicos para determinadas crianças, raramente é factível designar aleatoriamente as crianças para as salas de aula. Por isso, um projeto mais realista é alocar as crianças a salas de aula específicas (quer por escolha dos pais, quer da equipe, quer aleatoriamente) e depois designar aleatoriamente as salas de aula a diferentes condições de qualidade do atendimento. Este projeto, contudo, pode produzir estimativas menos precisas dos efeitos da qualidade da assistência à criança para um tamanho da amostra do que quando todas as crianças são aleatoriamente designadas para as salas de aula, porque neste caso há uma chance maior de as características médias das crianças diferirem entre as salas de aula. Por isso, os desvios-padrão dos efeitos estimados da qualidade da assistência devem levar em conta que uma alocação diferente das salas de aula aos grupos de qualidade da assistência pode produzir resultados diferentes. Embora não se concentrando nos resultados da criança, Love, Ryer & Faddis (1992) conduziram um estudo que ilus-

tra alguns dos pontos fortes e problemas de se usar um projeto experimental para avaliar os efeitos de variáveis estruturais na dinâmica de classe e no comportamento das crianças.

Os projetos aleatórios são, em teoria, os mais eficazes para a obtenção de informações confiáveis sobre os efeitos de uma política de intervenção. No entanto, como estes projetos são com frequência difíceis de implementar, eles em geral têm limitações práticas. E a equipe do programa muitas vezes não está disposta a participar de estudos aleatórios. Por isso, muitos estudos empregando projetos aleatórios utilizam apenas locais do programa que concordam em participar. Em consequência disso, as estimativas do efeito, baseadas em projetos experimentais, devem ser interpretadas com cautela.

Necessidades da Pesquisa

As vantagens e desvantagens destes métodos não-experimentais e experimentais estão discutidos em detalhes em Love, Schochet & Meckstroth (1996). Como os projetos não-experimentais são mais práticos (menos dispendiosos e difíceis do que os projetos experimentais), provavelmente irão prevalecer nas pesquisas futuras. Para os estudos futuros que utilizarem métodos não-experimentais para estimar os efeitos da qualidade de um centro, seguem-se duas recomendações específicas:

Para os estudos que empregam projetos contemporâneos e longitudinais, estimar modelos que utilizem métodos estatísticos estabelecidos que corrijam e testem diferenças sistemáticas e não-observáveis entre as características das crianças que estão matriculadas em centros de qualidade diferente ou que não frequentam centros.

6. No caso da utilização de projetos pré e pós, conduzir estudos adicionais para comparar os resultados de uma amostra de crianças que frequentem centros de assistência à criança antes de uma mudança na qualidade do centro, com aquelas de uma amostragem separada de crianças que frequentem centros de assistência à criança depois de realizada a mudança.

Conclusão

A extensa pesquisa realizada nos últimos 20 anos encontrou relacionamentos fortes e positivos entre várias medidas de qualidade e várias dimensões do desenvolvimento e do bem-estar das crianças. A maior parte da pesquisa examinada neste capítulo trata de programas conduzidos nos Estados Unidos e as circunstâncias no mundo em desenvolvimento provavelmente podem alterar as especificidades de determinados relacionamentos. Não obstante, a pesquisa sugere que os investimentos em cinco áreas podem proporcionar maior benefício: (1) equipe bem capacitada que esteja motivada e comprometida com o seu trabalho com as crianças; (2) instalações seguras, limpas e acessíveis aos pais; (3) proporções e tamanhos de grupo que permitam à equipe interagir da maneira apropriada com as crianças; (4) supervisão que mantenha a consistência e (5) desenvolvimento da equipe que garanta a continuidade e a melhoria da qualidade. Investimentos consistentes nas estruturas e apoios para o desenvolvimento da primeira infância podem produzir enormes retornos, melhorando o bem-estar das crianças e de suas famílias e comunidades. Os investimentos em pesquisa e avaliação vão permitir a continuidade dos programas de desenvolvimento da criança para encontrar maneiras de melhorar e aumentar sua eficácia.

Agradecimentos

Este capítulo baseia-se em uma revisão conduzida com o apoio da Rockefeller Foundation e publicada como Love, J.M., Schochet, P.Z. & Meckstroth, A.L., "Are They in Any Real Danger? What Research Does - and Doesn't - Tell Us About Child Care Quality and Children's Well-Being." *Child Care Research and Policy Papers: Lessons from Child Care Research Funded by the Rockefeller Foundation*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc., May 1996.

Referências

- Belsky, J., 1990. *Parental and Nonparental Child Care and Children's Socioemotional Development: A Decade in Review*. *Journal of Marriage and the Family* 52: 885-903.
- Bredenkamp, S., 1987. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L.B. & Sparling, J. J., 1994. *Family and Classroom Correlates of Head Start Children's Developmental Outcomes*. *Early Childhood Research Quarterly* 9: 289-309.
- Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. S., & Clifford, R. M., 1993. *Evaluation of Public Preschool Programs in North Carolina*. Chapel Hill, N.C.: Frank Porter Graham Child Development Center.
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosely, J. & Thomasson, R. H., 1992. *Observed Activities and Stress Behaviors of Children in Developmentally Appropriate and Inappropriate Kindergarten Classrooms*. *Early Childhood Research Quarterly* 7:297-318.
- Campbell, F. A. & Ramey, C. T., 1994. *Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-Up Study of Children from Low-Income Families*. *Child Development* 65: 684-98.
- Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team. 1995. *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers: Public Report*. Denver: University of Colorado at Denver, April.
- Dunn, L., 1993. *Proximal and Distal Features of Day Care Quality and Children's Development*. *Early Childhood Research Quarterly* 8: 167-92.
- Ferrar, H. M., 1996. *Places for Growing: How to Improve Your Child Care Center*. Princeton, NJ.: Mathematica Policy Research, Inc.

- Ferrar, H. M., Harms, T. & Cryer, D., 1996. *Places for Growing: How to Improve Your Family Child Care Home*. Princeton, N.J.: Mathematica Policy Research, Inc.
- Ferrar, H. M., McGinnis, E. & Sprachman, S., 1992. *The Expanded Child Care Options (ECCO) Approach to the Development of Enhanced-Quality Center-Based Child Care*. Princeton, N.J.: Mathematica Policy Research, Inc., December.
- Field, T., 1980. *Preschool Play: Effects of Teacher: Child Ratios and Organization of Classroom Space*. *Child Study Journal* 10(3): 191-205.
- Field, T., 1991. *Quality Infant Day-Care and Grade School Behavior and Performance*. *Child Development* 62: 863-70.
- File, N. & S. Kontos. 1993. *The Relationship of Program Quality to Children's Play in Integrated Early Intervention Settings*. *Topics in Early Childhood Special Education* 13(1): 1-18.
- Galinsky, E., Howes, C. & Kontos, S. 1995. *The Family Child Care Training Study: Highlights of Findings*. New York, N.Y.: Families and Work Institute.
- Galinsky, E., Howes, C., Kontos, S. & Shinn, M., 1994. *The Study of Children in Family Child Care and Relative Care: Highlights of Findings*. New York, N.Y.: Families and Work Institute.
- Goelman, H. & Pence, A., 1987. *Effects of Child Care, Family, and Individual Characteristics on Children's Language Development: The Victoria Day Care Research Project*. In D. Phillips, ed., *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Goelman, H. & Pence, A., 1988. *Children in Three Types of Day Care: Daily Experiences, Quality of Care and Developmental Outcomes*. *Early Childhood Development and Care* 33: 67-76.
- Goodman, N. & Andrews, J., 1981. *Cognitive Development of Children in Family na Group Day Care*. *American Journal of Orthopsychiatry* 51: 271-384.
- Harms, T., 1992. *Preschool and Child Care Setting Characteristics*. Paper prepared for the National Center for Education Statistics.

- Chapel Hill, N.C.: University of North Carolina, November.
- Hart, C. H., Burts, D. C., Durland, M. A., Charlesworth, R., DeWolf, M. & Fleege, P. O., 1995. *Stress Behaviors and Activity Type Participation of Preschoolers in More and Less Developmentally Appropriate Classrooms*. In preparation.
- Helburn, S., et al., 1995. *Cost Quality and Child Outcomes in Child Care Centers: Executive Summary*. Denver: University of Colorado at Denver, January.
- Hestenes, L., Kontos, S & Bryan, Y., 1993. *Children's Emotional Expression in Child Care Centers Varying in Quality*. *Early Childhood Research Quarterly* 8: 295-307.
- Holloway, S.D. & Reichhart-Erickson, M., 1988. *The Relationship of Day Care Quality to Children's Free Play Behavior and Social Problem Solving Skills*. *Early Childhood Research Quarterly* 3(1): 39-53.
- Howes, C., 1988. *Relations Between Early Child Care and Schooling*. *Developmental Psychology* 26(2): 292-303.
- Howes, C., 1990. *Can the Age of Entry into Child Care and the Quality of Child Care Predict Adjustment in Kindergarten?* *Developmental Psychology* 26(2): 292-303.
- Howes, C., 1992. *Preschool Experiences*. Paper prepared for the *National Center for Education Statistics*. Los Angeles: University of California at Los Angeles, September.
- Howes, C. & Hamilton, C., 1993. *The Changing Experience of Child Care: Changes in Teachers and in Teacher-Child Relationships and Children's Social Competence with Peers*. *Early Childhood Research Quarterly* 8: 15-32.
- Howes, C. & Olenick, M., 1986. *Family and Child Care Influences on Toddler's Compliance*. *Child Development* 57: 202-16.
- Howes, C., Phillips, D. & Whitebook, B., 1992. *Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-based Child Care*. *Child Development* 63: 449-60.
- Howes, C. & Rubenstein, J., 1981. *Toddler Peer Behavior in Two*

- Types of Day Care*. *Infant Behavior and Development* 4: 387-93.
- Howes, C., Smith, E. & Galinsky, E., 1995. *The Florida Child Care Quality Improvement Study: Interim Report*. New York, N.Y.: Families and Work Institute.
- Howes, C. & P. Stewart, 1987. *Child's Play with Adults, Toys, and Peers: An Examination of Family and Child-Care Influences*. *Developmental Psychology* 23(3): 423-30.
- Kontos, S., 1991. *Child Care Quality, Family Background, and Children's Development*. *Early Childhood Research Quarterly* 6: 249-62.
- Kontos, S., 1994. *The Ecology of Family Day Care*. *Early Childhood Research Quarterly* 9: 87-110.
- Kontos, S., Howes, C., Shinn, M. & Galinsky, E., 1995. *Quality in Family Child Care and Relative Care*. New York, NY.: Teachers College Press.
- Lally, J. R., Mangione, P. L. & Honig, A. S., 1987. *Long-Range Impact of an Early Intervention with Low-Income Children and Their Families*. San Francisco: Center for Child and Family Studies, Far West Laboratory for Educational Research and Development, September.
- Lamb, M. E., Hwang, C. P., Broberg, A. & Bookstein, F. L., 1988. *The Effects of Out-of-Home Care on the Development of Social Competence in Swedish Preschoolers: A Longitudinal Study*. *Early Childhood Research Quarterly* 3: 379-402.
- Lamb, M. E. & Sternberg, K. J., 1990. *Do We Really Know Day Care Affects Children?* *Journal of Applied Developmental Psychology* 11: 351-79.
- Layzer, J. I., Goodson, B. D. & Moss, M., 1993. *Observational Study of Early Childhood Programs, Final Report Volume 1: Life in Preschool*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Love, J. M., Ryer, P. & Faddis, B., 1992. *Caring Environments - Program Quality in California's Publicly Funded Child Development Programs: Report on the Legislatively Mandated*

- 1990-91 Staff/Child Ratio Study. Portsmouth, N.H.: RMC Research Corporation.
- Love, J. M., Schochet, P. Z. & Meckstroth, A. L., 1996. *Are They in Any Real Danger? What Research Does - and Doesn't - Tell Us About Child Care Quality and Children's Well-Being. Child Care Research and Policy Papers: Lessons from Child Care Research Funded by the Rockefeller Foundation.* Princeton, N.J.: Mathematica Policy Research, Inc., May.
- McCartney, K., 1984. *Effect of Day Care Environment on Children's Language Development.* *Developmental Psychology* 20(2): 244-60.
- McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D. & Grajek, S., 1985. *Day Care as Intervention: Comparisons of Varying Quality Programs.* *Journal of Applied Developmental Psychology* 6: 247-60.
- Melhuish, E. C., Lloyd, E., Martin, S. & Mooney, A., 1990a. *Type of Child Care at 18 Months - II. Relations with Cognitive and Language Development.* *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31(6): 861-70.
- Melhuish, E. C., Mooney, A., Martin, S. & Lloyd, E., 1990b. *Type of Child Care at 18 Months - I. Differences in Interactional Experience.* *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31(6): 849-59.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children), 1996. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children.* Washington, D.C.: Author, July.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) *Early Child Care Research Network, 1996. Infant Child Care and Attachment Security: Results of the NICHD Study of Early Child Care.* Symposium presented at the meeting of the International Conference on Infant Studies, Providence, Rhode Island, April.
- Peterson, C. & Peterson, R., 1986. *Parent-Child Interaction and Day*

- Care: Does Quality of Day Care Matter?* Journal of Applied Developmental Psychology 7: 1-15.
- Phillips, D. A., 1987. Epilogue. In D. A. Phillips, ed., *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Phillips, D. A. & Howes, C., 1987. *Indicators of Quality in Child Care: Review of Research*. In D.A. Phillips, ed., *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S., 1987. *Child-Care Quality and Children's Social Development*. Developmental Psychology 23 (4): 537-43.
- Ruopp, R. R., Travers, J., Glantz, F. & Coelen, C., 1979. *Children at the Center: Final Results of the National Day Care Study*. Cambridge, Mass.: Abt Books.
- Schliecker, E., White, D. R. & Jacobs, E., 1991. *The Role of Day Care Quality in the Prediction of Children's Vocabulary*. Canadian Journal of Behavioral Science 23(1): 12-24.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. & Weikart, D. P., 1993. *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, no. 10. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Educational Research Foundation.
- Schweinhart, L. J., Weikart, D. P. & Larner, M. B., 1986. *A Report on the High/Scope Preschool Comparison Study: Consequences of Three Preschool Curriculum Models Through Age 15*. Early Childhood Research Quarterly 1: 15-45.
- Sguder, M., 1992. *Quality of Center Care and Preschool Cognitive Outcomes: Differences by Family Income*. In P. A. Adler and P. Adler, eds., *Sociological Studies of Child Development*, vol 5. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Vandell, D.L., Henderson, V. K. & Wilson, K.S., 1988. *A Longitudinal Study of Children with Day-Care Experiences of Varying*

- Quality*. Child Development 59: 1286-92.
- Vandell, D. & Powers, C., 1983. *Daycare Quality and Children's Free Play Activities*. American Journal of Orthopsychiatry 53: 293-300.
- Whitebook, M., Howes, C. & Phillips, D., 1989. *Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America: Final Report: National Child Care Staffing Study*. Berkeley, Calif.: Child Care Employee Project.

Tabela 1. Estudos de Educação Infantil Baseados em Centros que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança
Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados
Estudos que usaram projetos contemporâneos			
Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • 826 crianças (4 anos) • 181 centros • 15% afroamericanas • 68% brancas • 6% hispânicas • 4% asiáticas • 63% de mães que têm menos que o diploma de bacharel 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo • Medidas de observação da qualidade da sala de aula • Avaliações diretas, avaliações do professor e autorelaatos dos resultados das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • O índice de qualidade superior da sala de aula foi associado a <ul style="list-style-type: none"> - Maior capacidade de linguagem receptiva - Habilidades de pré-matemática superiores - Habilidades sociais mais avançadas - Auto percepções mais positivas • O efeito da qualidade na linguagem receptiva foi maior para as crianças das minorias
Dunn (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • 60 crianças (idades de 3 a 5 anos) • 30 salas de aula em 24 centros • 90% brancas • 10% afroamericanas • Status socioeconômico médio • 77% famílias com pai e mãe presentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo • Avaliação observacional, entrevistas com a equipe e questionários para avaliar a qualidade da sala de aula • Avaliação direta, avaliações do professor e testes de desempenho da criança para avaliar seus resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças com pais casados e aquelas que frequentavam centros que ofereciam menos variedade e mais orientação (ou mais "limites totais") foram avaliadas como mais bem ajustadas socialmente; as crianças que frequentavam centros que proporcionavam mais limites totais apresentaram níveis mais elevados de brincadeira social complexa • As crianças que frequentavam salas de aula com qualidade geral superior e cujos cuidadores tinham especialização universitária relacionada à criança e menos experiência no centro tiveram uma pontuação superior em um teste de inteligência • A proporção criança-equipe e tamanho do grupo não previram o desenvolvimento social e cognitivo da criança

(continua)

Tabela 1 (continuação). Estudos de Educação Infantil Baseados em Centros que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Field (1980)	<ul style="list-style-type: none"> • 80 crianças (3-4 anos) • Quatro salas de aula de pré-escola baseadas em centro • 100% brancas • Status socioeconômico médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo (observacional e coleta de dados das crianças durante um período de 9 meses) • Avaliação por observação da qualidade em duas dimensões • Avaliação direta dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Interações entre os pares • Comportamentos nas brincadeiras (brincadeiras de fantasia, brincadeira associativo-cooperativa) 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças que frequentavam salas de aula com baixa proporção professor-criança e áreas de brincadeira especiais e divididas exibiram comportamentos mais adequados (incluindo interações com os pares; interações verbais, brincadeiras fantasiosas e brincadeira associativo-cooperativa)
File & Kontos (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • 28 crianças (2,5 a 6 anos) • 6 a 12 salas de aula em centro (número exato não fornecido) • Características demográficas não fornecidas • 50% tinham atrasos cognitivos e/ou de linguagem de leves a moderados 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo (observacional e coleta de dados da criança durante um período de 2 semanas) • Avaliação por observação da qualidade • Avaliação direta dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível da brincadeira cognitiva (brincadeiras funcionais, construtivas e dramáticas) • Nível da brincadeira social (brincadeiras solitárias, paralelas e interativas) 	<ul style="list-style-type: none"> • As interações positivas do professor com as crianças, uma característica indicativa de salas de aula de alta qualidade, foram relacionadas a um nível mais elevado da brincadeira social. Menos envolvimento do professor nas atividades de rotina, menos apoio nas brincadeiras cognitivas e mais envolvimento geral do professor também foram relacionados a níveis mais elevados da brincadeira social. • As experiências das crianças com seus professores não foram relacionadas ao seu nível de brincadeira cognitiva.

(continua)

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Goelman & Pence (1987 e 1988)	<ul style="list-style-type: none"> • 105 crianças (de aproximadamente 3 a 4 anos, idades não fornecidas) • 53 centros • 52 provedores de cuidado familiar • Predominantemente brancas (canadenses) 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo (observacional e coleta de dados da criança durante o período de 1 ano) • Avaliação por observação e avaliações dos pais da qualidade da sala de aula • Avaliação direta dos resultados das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da linguagem • Interações entre os pares • Atividades de brincadeira (solitárias, cooperativas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre as crianças que frequentavam cuidado baseado em centros, a qualidade do cuidado não previu pontuações de desenvolvimento da linguagem • As crianças que frequentavam o cuidado baseado em centros estavam mais engajadas em "atividades de informação" de mais alta qualidade do que as crianças que estavam sob cuidado familiar. Entretanto, no caso das crianças que estavam sob cuidado familiar, a quantidade das atividades de informação não foi relacionada à qualidade
Hestenes, Kontos & Bryan (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • 60 crianças (de 3 a 5 anos de idade) • 26 centros • 30 salas de aula • Extensão de classes sociais representada Raça/etnia das crianças não fornecida 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo (observacional e coleta de dados das crianças em duas ocasiões separadas) • Avaliação por observação da qualidade da sala de aula • Avaliação direta dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão emocional (afeto positivo versus negativo, intensidade do afeto, duração do afeto) • Temperamento (abordagem, adaptabilidade, intensidade, humor e ritmo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Baixos níveis de envolvimento na sala de aula por parte dos professores previram efeito negativo mais intenso entre as crianças. As crianças cujos professores mostravam níveis altos de envolvimento na sala de aula exibiam afeto positivo mais intenso; controle pelo temperamento e demografia da criança. • As crianças que se envolviam em interações de

(continua)

Tabela 1 (continuação). Estudos de Educação Infantil Baseados em Centros que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Holloway e Reichhart-Erickson (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • 55 crianças (4 anos) • 15 centros • 4% afro-americanas • 94% brancas • 2% asiáticas • 91% famílias com pai e mãe presentes • Predominantemente status socioeconômico médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo (observacional e coleta de dados das crianças durante um período de 3 semanas) • Avaliações por observação da qualidade da sala de aula • Avaliação direta dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de brinquedo livre • Raciocínio social e resolução de problemas • Interações entre os pares 	<p>alta qualidade com os professores e as crianças que frequentavam centros com proporções criança-professor inferiores tiveram uma pontuação mais alta em um teste de habilidades de raciocínio social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos centros que acomodavam melhor grupos de vários tamanhos, tinham classes menores e ofereciam vários materiais apropriados para a idade, as crianças atingiram uma pontuação mais elevada em um teste de habilidades de raciocínio social • Nos centros com uma área mais espaçosa, as crianças passavam mais tempo em brincadeiras concentradas e solitárias, e menos tempo observando • Os indicadores de qualidade não foram significativamente relacionados a interações sociais positivas com os pares
Howes & Olenick (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • 89 crianças (1,5 a 3 anos) • Oito centros • 10% afro-americanas • 70% brancas • 13% hispânicas • 7% asiáticas • (baseadas na raça/etnia do pai) • 69% famílias com pai e mãe presentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo • Avaliação observacional e relato do cuidador das avaliações de qualidade da sala de aula • Avaliação direta (em casa e no centro) e avaliações dos pais dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Obediência • Resistência • Auto-regulação 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças que frequentavam centros de alta qualidade eram mais obedientes e menos resistentes, e tinham maior probabilidade de se auto-regular (ou evitar tocar em alimentos e brinquedos novos proibidos) • A qualidade do cuidado previu a auto-regulação e o comportamento resistente entre os meninos, mas não entre as meninas

(continua)

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Howes, Phillips & Whitebook (1992)	<ul style="list-style-type: none"> • 414 crianças (1 a 4,5 anos) - 68 bebês - 175 de 1-3 anos - 171 pré-escolares • 233 salas de aula em centros • Todas as classes sociais representadas 21% afroamericanas 73% brancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo • Avaliação por observação da qualidade • Avaliação direta das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • Ligação com o professor • Orientação social • Interação com os pares 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças nas salas de aula que tiveram avaliação mais alta em "cuidado apropriado" tinham maior probabilidade de ser classificadas como seguras (mas não como retratadas ou ambivalentes) • As crianças nas salas de aula que tiveram avaliação mais alta em "atividades apropriadas para o desenvolvimento" tinham maior probabilidade de estar orientadas tanto para o adulto quanto para os pares
Howes & Rubenstein (1981)	<ul style="list-style-type: none"> • 40 crianças (1,4 a menos de 2 anos) • Oito centros 16 lares de cuidado familiar • 33% afroamericanas, hispânicas ou asiáticas 67% brancas Famílias predominantemente com pai e mãe presentes Status socioeconômico médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo • Avaliação por observação da qualidade da sala de aula • Avaliação direta e avaliações do observador dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos sociais com os pares • Interação social com os pares • Estrutura da brincadeira com os pares 	<ul style="list-style-type: none"> • O maior uso de objetos não-portáteis (indicativos de um ambiente de qualidade) nos centros foi positivamente relacionado com o nível do brinquedo interativo • Não houve diferenças gerais na frequência de comportamentos com os pares socialmente dirigidos entre o cuidado familiar e o cuidado nos centros

(continua)

Tabela 1 (continuação). Estudos de Educação Infantil Baseados em Centros que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Kontos (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • 100 crianças (3-5 anos) • 10 centros • Predominantemente brancos <p>Extensão de status socioeconômico e famílias urbanas/rurais representadas</p> <p>57% de famílias com pai e mãe presentes (casados)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo (observações e avaliações da criança coletadas durante o período de 1 dia) • Observação e instrumentos autorizados pelo Estado usados para avaliar a qualidade • Avaliações do cuidador e desempenho da criança em testes padronizados para avaliar os resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento cognitivo • Desenvolvimento da linguagem • Desenvolvimento social 	<ul style="list-style-type: none"> • As variáveis familiares fundamentais estavam significativamente relacionadas a várias medidas do desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças • A qualidade geral (uma medida de um nível mínimo de qualidade) previu melhores pontuações no ajustamento social e menos problemas de comportamento entre as crianças; controle pela origem familiar e pela experiência em assistência à criança • A idade do ingresso nos centros e a duração da experiência não foram preditores importantes dos resultados de desenvolvimento da criança
Love, Ryer & Faddis (1992)	<ul style="list-style-type: none"> • Idades 3 a 5 (94% com 3-4 anos de idade) • 112 salas de aula de centros • 62 agências • 37% afroamericanas • 19% brancas • 32% hispânicas • 13% asiáticas <p>23% com proficiência em inglês limitada</p> <p>Famílias elegíveis para o subsídio do cuidado (média de apenas 1,4 criança por agência pagava o preço integral)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto antes e depois, contemporâneo • Salas de aula aleatoriamente designadas para mudar a proporção após a coleta dos dados • Avaliação contemporânea da qualidade da sala de aula e dos resultados da criança • Avaliações do professor dos problemas de comportamento • Avaliações do observador dos comportamentos de estresse 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de comportamento • Problemas de estresse • Choro e brigas • Envolvimento nas atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Nas salas de aula mais apropriadas ao desenvolvimento, as crianças exibiram menos estresse e menos choro e brigas • Nas salas de aula mais inadequadas para o desenvolvimento, as crianças estavam menos envolvidas nas atividades da classe e exibiram níveis de estresse mais elevados • Quando os cuidadores eram atentos e estimuladores, as crianças exibiam menos estresse; quando eram mais ríspidos, críticos e desligados, as crianças exibiam níveis mais elevados de estresse • Nas salas de aula mais bem avaliadas em programação, segurança e saúde, houve menos choro e brigas

(continua)

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
McCartney (1984)	<ul style="list-style-type: none"> • 166 crianças (3-5 anos) • Nove centros • 80% negras bermudianas • 20% brancas bermudianas • 84% passavam a maior parte dos dias úteis na creche aos 2 anos de idade 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo (observacional e coleta de dados das crianças durante um período de 4 meses) • Medidas de observação da qualidade da sala de aula • Avaliação direta dos resultados da criança • Avaliações do cuidador dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligência verbal • Interação verbal com os cuidadores • Interação verbal com os pais • Desenvolvimento da linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças que frequentavam centros com avaliações de qualidade geral mais elevadas tinham maior probabilidade de apresentar maior inteligência verbal e desenvolvimento da linguagem; controle pela origem familiar, idade de ingresso no cuidado e número de horas na creche • As crianças que frequentavam centros que permitiam maiores níveis de conversa iniciada pela criança, tinham muitos visitantes, menos ruído e proporcionavam menos tempo livre, tiveram pontuações mais altas nos testes de desenvolvimento da linguagem
McCartney, Scarr, Phillips & Grajek (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • 166 crianças (grupo de comparação: 72 crianças) (idades 3 a 6 anos) • Nove centros • 78% negras bermudianas • 22% brancas bermudianas • Grupo de comparação (100% negras bermudianas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo, por comparação (observações e coleta de dados durante um período de 4 meses) • Avaliação por observação da qualidade da sala de aula • Avaliação direta do desempenho da criança em testes padronizados, avaliações dos pais e do cuidador usadas para avaliar os resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades cognitivas • Linguagem receptiva • Habilidades de comunicação • Sociabilidade • Consideração • Dependência • Inteligência • Orientação para a tarefa 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças de baixa renda que frequentavam um programa de intervenção de alta qualidade tinham melhores habilidades de linguagem e eram mais respeitosas e sociáveis, em comparação com as crianças que frequentavam outros programas de centros de qualidade inferior, mas variada. As descobertas obtidas quando as crianças frequentavam o programa de alta qualidade foram comparadas com um grupo com origens familiares similares.
Peterson & Peterson (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • 66 crianças (24 em cuidado familiar) (idades 3 a 5 anos) • Quatro centros • Predominantemente brancas • Predominantemente de status socioeconômico médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo • Avaliação por observação da qualidade da sala de aula • Avaliação direta dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Interação entre pai/mãe-criança • Comunicação verbal • Obediência 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças que frequentavam centros de baixa qualidade tiveram desempenho pior em interações verbais sustentadas e obediência às instruções orientadas para a tarefa do que as crianças que frequentavam centros de alta qualidade ou aquelas que recebiam cuidado materno em casa. Não houve diferenças nestes dois resultados para as crianças que recebiam cuidado de alta qualidade no centro e aquelas que recebiam cuidado materno.

(continua)

Tabela 1 (continuação). Estudos de Educação Infantil Baseados em Centros que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Phillips, McCartney & Scarr (1987)	<ul style="list-style-type: none"> • 166 crianças (3-5,5 anos) • Nove centros • 78% negras bermudianas • 22% brancas bermudianas 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo (observacional e coleta de dados das crianças durante um período de 4 meses) • Avaliação por observação e relato da equipe sobre a qualidade • Avaliações do professor e dos pais sobre os resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociabilidade • Consideração • Dependência • Inteligência • Orientação para a tarefa • Agressão • Hiperatividade • Ansiedade 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças que frequentavam centros com qualidade geral superior eram mais socialmente desenvolvidas em consideração, sociabilidade, inteligência, orientação para a tarefa e ansiedade; controle pela idade do ingresso, tempo na creche e origem familiar • As crianças que tinham níveis mais elevados de interação verbal com os cuidadores eram mais respeitadas, sociáveis, inteligentes e orientadas para a tarefa • Nos centros com diretores que tinham níveis de experiência mais elevados, as crianças eram menos agressivas e ansiosas, mas também menos respeitadas e sociáveis
Schlecker, White & Jacobs (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • 100 crianças (4 anos) • 10 centros • Predominantemente brancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo (observacional e coleta de dados da criança durante um período de 2 semanas) • Avaliação por observação da qualidade da sala de aula • Avaliação direta dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e compreensão da linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto a qualidade da creche (medida dicotomicamente) quanto o status socioeconômico (uma medida combinada de renda, ocupação, educação e estrutura familiar) previram significativamente a compreensão do vocabulário; a qualidade da creche pode ser particularmente importante para famílias apenas com pai ou mãe presente e para as famílias dirigidas por mulheres
	<ul style="list-style-type: none"> • Extensão de status socioeconômico representada • 63% com famílias com pai e mãe presentes 			

(contínua)

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Studer (1992)	<ul style="list-style-type: none"> 95 crianças de famílias que usavam centro de assistência à criança ou berçário durante o 1986 National Longitudinal Study of Youth (3 a 4 anos de idade) Todas de famílias com pai e mãe presentes 	<ul style="list-style-type: none"> Projeto contemporâneo Relato dos pais da qualidade através de respostas dadas à pesquisa Avaliação direta dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagem receptiva 	<ul style="list-style-type: none"> A capacitação especial do cuidador, o tamanho do grupo e a proporção não estavam relacionados à capacidade de linguagem receptiva O índice de qualidade composto só foi positivamente associado à capacidade de linguagem receptiva para a subamostra de baixa renda O índice de qualidade composto foi negativamente relacionado à capacidade de linguagem receptiva para o grupo de renda média-inferior
Vandell & Powers (1983)	<ul style="list-style-type: none"> 55 crianças (3 a 4 anos) Seis centros Branças Status socioeconômico médio Famílias com pai e mãe presentes Frequentavam a creche em média há 2 anos 	<ul style="list-style-type: none"> Projeto contemporâneo Avaliação por observação da qualidade da sala de aula Avaliação direta do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> Interação com os pares Interação com os adultos Vocalização com os pares Vocalização com os adultos Brincaadeira solitária Comportamentos desocupados 	<ul style="list-style-type: none"> As crianças que frequentavam centros avaliados como de alta qualidade tinham maior probabilidade de ter interações e vocalizações positivas com os adultos As crianças que frequentavam centros de baixa qualidade tinham maior probabilidade de se engajar em brincadeiras solitárias e perambulações aleatórias Não foram encontradas diferenças nos comportamentos e nas interações direcionadas aos pares nos centros de qualidade variada

(continua)

Tabela 1 (continuação). Estudos de Educação Infantil Baseados em Centros que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Field (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • 56 crianças (média de idade de 11,5) no acompanhamento (as crianças ingressaram na creche com menos de 2 anos de idade e lá continuaram por uma média de 2,7 anos) • 6 centros • Estudo 1: 28 crianças • Estudo 2: 56 crianças • Amostra heterogênea por raça/etnia (incluindo afroamericanas, brancas, hispânicas; percentagens não fornecidas) <p>Status socioeconômico médio, famílias com alto nível de instrução</p>	<p>Estudos que usaram projetos longitudinais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeto longitudinal (relatos dos pais da experiência da primeira infância da criança usados como dados básicos) • Relato do cuidador das medidas de qualidade da sala de aula • Avaliação direta e avaliação dos pais e dos professores dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas na escola • Pontuações no teste • Designação para programa destinado a alunos superdotados • Hábitos de trabalho/estudo • Liderança • Bem-estar emocional • Relações com os pares, atratividade, assertividade, agressividade, popularidade 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças que passaram mais tempo em creches de alta qualidade tiveram uma probabilidade maior de apresentar mais afeição física durante as interações com os pares, ser designadas para programa destinado a alunos superdotados e receber notas mais altas em matemática

(continua)

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Howes (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • 80 crianças (as mesmas crianças examinadas em Howes & Olenick, 1986) (idades de 3 a 7 anos principalmente) • Iniciaram com 1,5 a 3 anos (ver Howes & Olenick, 1986) • 8 centros (estimativa) • 9% afroamericanas • 74% brancas • 13% hispânicas • 1% asiáticas • 76% de famílias com pai e mãe presentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto longitudinal • Avaliação por observação e relato do cuidador das medidas de qualidade da sala de aula • Avaliação direta e avaliações dos pais e do professor dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Obediência, resistência • Autorregulação • Ajustamento social/interações com os pares (brincadeira social, brincadeira pretensamente social, afeto positivo) 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças de pré-escola que frequentaram centros de alta qualidade se envolveram em mais atividades pretensamente sociais, exibiram mais "afeto positivo" em relação a comportamento zangado e estressado, e foram avaliadas pelos professores como tendo relações sociais com seus pares • As crianças de jardim-de-infância que frequentaram centros de qualidade inferior quando bebês foram avaliadas pelos professores como sendo mais dispersivas, menos orientadas para a tarefa e menos respeitosas, em comparação com as crianças que frequentaram centros de qualidade superior quando bebês • Entre as crianças que entraram nos centros quando bebês, a qualidade do cuidado (mensurada por meio de práticas de socialização do professor) foi melhor prognosticador dos resultados da criança; entre aquelas que entraram nos centros entre 1-3 anos ou na pré-escola, as práticas de socialização familiar prognosticaram melhores resultados da criança
Howes (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • 75 crianças matriculadas da escola elementar-laboratório • Experiência de cuidado da primeira infância aos 4 anos. Acompanhamento na primeira série • 12% afroamericanas • 69% brancas • 12% hispânicas • 6% asiáticas Nível de instrução média das mães: 14 anos 70% de famílias com pai e mãe presentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto longitudinal • Medidas de observação da qualidade da sala de aula • Avaliações do professor dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Progresso acadêmico • Habilidades escolares (independência, habilidades de grupo, habilidades de participação) • Problemas de comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Para as meninas, arranjos estáveis de educação de primeira infância previram habilidades acadêmicas, controle pelas características familiares • Para os meninos, arranjos estáveis e cuidado de alta qualidade previram habilidades acadêmicas, controle pelas características familiares • Tanto para os meninos quanto para as meninas, o cuidado de alta qualidade previu habilidades escolares melhoradas e poucos problemas de comportamento

(continua)

Tabela 1 (continuação). Estudos de Educação Infantil Baseados em Centros que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Howes & Hamilton (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • 72 crianças (48 em acompanhamento) (idades de 1 a 2 anos). • Acompanhadas aos 4-5 anos • 5 centros (e uma creche familiar grande) no início, 54 centros no decorrer do estudo • 14% afroamericanas • 61% brancas • 25% hispânicas ou asiáticas • 67% de status socioeconômico médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto longitudinal • Avaliação por observação da qualidade • Avaliação direta dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social com os pares (brincadeira complexa, comportamentos pró-sociais, gregários, agressivos e retraídos) 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças que experimentaram mais mudanças de professores tiveram avaliação inferior em comportamentos positivos e gregários, e superior em retraimento social e agressão • As crianças que experimentaram relacionamentos professor-criança seguros (ou relacionamentos professor-criança que mudaram em uma direção positiva) apresentaram interações mais positivas, gregárias e pró-sociais com seus pais e eram menos retraídas e agressivas • As mudanças no centro ou local de atenção à criança não foram relacionadas à competência social das crianças com seus pares
Lamb, Hwang, Broberg & Bookstein (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • 140 crianças (1 a 2 anos de idade. Acompanhadas dos 2 a 4 anos • 53 centros • 33 centros de cuidado familiar • 54 situações de cuidado doméstico materno • 100% de crianças suecas • Extensão de status socioeconômico representada • 100% de famílias com pai e mãe presentes • Mães mais velhas (média de idade = 31) 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto longitudinal • Avaliação por observação da qualidade do cuidador e da qualidade do lar, avaliações dos pais do apoio social • Avaliação direta dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Maturidade pessoal (independência, resiliência do ego, e controle) • Sociabilidade • Interação adulto-criança • Brincadeira com os pares • Nível de atividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando avaliadas no acompanhamento, a sociabilidade e a maturidade pessoal das crianças não foram relacionadas ao tipo de cuidado • A qualidade do cuidado (independente do tipo do provedor) e o apoio social da família previram maturidade pessoal e habilidades sociais com os pares familiares e com adultos não-familiares.

(continua)

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Melhuish, Lloyd, Martin, and Mooney (1990a); Melhuish, Mooney, Martin & Lloyd (1990b)	<ul style="list-style-type: none"> • 193 crianças (1,5 ano) Avaliações aos 5 e 18 meses • Grupos de foco: <ul style="list-style-type: none"> - Cuidado domiciliar: 57 - Cuidado relativo: 30 - Creche familiar: 74 - Cuidado em centro: 32 • 100% britânicas Extensão de status socioeconômico e educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto longitudinal • Avaliação por observação da qualidade do cuidado • Avaliação direta, avaliações do observador e relatos dos pais dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da linguagem • Desenvolvimento cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças que frequentaram centros que proporcionavam menos comunicação verbal com as crianças e eram menos responsivos a elas tiveram uma pontuação inferior em uma avaliação do desenvolvimento da linguagem
Vandell, Henderson & Wilson (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • 20 crianças (4 anos). Acompanhamento aos 8 anos • Seis centros • Brancas • Status socioeconômico médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto longitudinal • Avaliação por observação da qualidade da sala de aula • Avaliação direta e gravada em vídeo das crianças • Avaliações do observador, dos pais e dos pais do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Interação com os pares • Interação com os adultos • Brincadeira solitária • Comportamentos desocupados 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças que frequentaram centros avaliados como de alta qualidade tenderam a ter interações mais amigáveis com seus pares, foram avaliadas como mais felizes e mais socialmente competentes, e tiveram uma probabilidade menor de serem vistas como "firmidas"; os resultados foram relativamente consistentes aos 4 e 8 anos • Ter interações positivas com os adultos aos 4 anos foi significativamente correlacionado com avaliações de empatia, competência social e aceitação dos pares aos 8 anos

(continua)

Tabela 1 (continuação). Estudos de Educação Infantil Baseados em Centros que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Howes, Smith & Galinsky (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • 880 crianças (de 10 meses a 5 anos de idade) (Crianças diferentes examinadas no início e na coleta de dados do acompanhamento; segundo acompanhamento concluído na primavera de 1996) • 150 centros <p>Extensão de status socioeconômico e de famílias urbanas/rurais representados no Estado da Flórida (outras características demográficas não foram relatadas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto antes e depois • Avaliação por observação da sala de aula e da qualidade do professor • Avaliação direta e avaliações do observador dos resultados da criança 	<p>Estudos que usaram projetos antes e depois</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira com os pares • Brincadeira com objetos • Proficiência na linguagem adaptativa • Problemas de comportamento • Ligação com o cuidador 	<ul style="list-style-type: none"> • A mudança nas exigências de proporção criança-professor para bebês de 6:1 para 4:1 e de crianças de 1-3 anos de 8:1 para 6:1 resultaram em brincadeiras mais complexas da criança tanto com os pares quanto com objetos; ligação mais segura com os cuidadores; maior proficiência na linguagem adaptativa; e menos problemas de comportamento (incluindo agressão, ansiedade e hiperatividade) • As crianças em salas de aula que correspondiam aos padrões profissionais para as proporções criança-professor se envolveram em brincadeiras mais elaboradas com os pares e tiveram pontuações mais altas em linguagem adaptativa, quando comparadas com as crianças em salas de aula com proporções mais elevadas • As crianças em salas de aula que melhoraram passando a ter professores com credenciais de Child Development Associate (CDA) ou equivalência à CDA tiveram o maior aumento na complexidade da brincadeira com os pares e na segurança da ligação com o cuidador. As crianças em salas de aula com professores com nível universitário e capacitação em desenvolvimento da primeira infância se envolveram em brincadeiras mais complexas com os pares, tinham uma ligação mais segura com seus cuidadores e tiveram pontuações mais altas em linguagem adaptativa

(continua)

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Ruopp, Travers, Giantz & Coelen (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • 1.600 crianças (3-5 anos) (substituto de bebês de 6 semanas a 3 anos) • 49 centros em três cidades em quase-experimento, oito centros em um distrito escolar público em experimento randomizado • Substituto de bebês e crianças de 1-3 anos; 74 grupos de crianças e 54 centros • 54% afroamericanas 30% brancas <p>Extensão de status socioeconômico com baixa renda super-representado</p> <p>Menos de 50% de famílias com pai e mãe presentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto antes e depois (por observação e coleta de dados de resultado da criança durante um período de 1 ano) • Avaliações por observação da qualidade da sala de aula • Avaliação direta dos resultados das crianças • Experimento randomizado e quase-experimento • (Nota: Os achados para pré-escolares são de quase-experimento em 49 centros e em geral corroborados por achados do experimento separado, randomizado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento cognitivo/ prontidão para a escolaridade • Habilidade de linguagem receptiva • Interação adulto-criança • Comportamentos sociais (cooperação, inovação, apatia, sofrimento) • Habilidades motoras finas e grossas 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças de pré-escola que frequentaram centros com tamanhos de grupo menores se envolveram em mais interação social adulto-criança, eram mais cooperativas, responsivas e inovadoras, e conseguiram maiores ganhos na habilidade de linguagem receptiva. O efeito do tamanho do grupo na habilidade de linguagem receptiva foi independente da idade, gênero, raça, renda familiar e outras características da origem da criança • As crianças de pré-escola que frequentaram centros que promoviam comportamento reflexivo, inovador e envolvimento exibiram ganhos maiores na habilidade de linguagem receptiva e no conhecimento cognitivo. As crianças que frequentaram centros onde os cuidadores exibiam altos níveis de interação social e administrativa com as crianças exibiram ganhos mais rápidos na habilidade de linguagem receptiva. Os efeitos destas características do centro e do cuidador sobre a habilidade de linguagem receptiva e o conhecimento cognitivo foram independentes da idade, gênero, raça, renda familiar e outras características da origem da criança • As crianças de pré-escola que frequentaram centros com professores mais bem capacitados ou instruídos nos campos relacionados à criança tinham mais interações sociais com os professores, eram mais cooperativas, obedientes e envolvidas, e tiveram mais ganhos no conhecimento cognitivo. Os anos de experiência do professor ou seu nível de educação formal não mostraram um relacionamento consistente com os resultados da criança

(continua)

Tabela 1 (continuação). Estudos de Educação Infantil Baseados em Centros que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Ruopp, Travers, Giantz & Coelen (1979) (continuação)				<ul style="list-style-type: none"> • Os relacionamentos entre as proporções criança-cuidador na pré-escola (5:1 para 10:1) e o comportamento do cuidador e da criança não foram fortes nem consistentes; a proporção não foi relacionada a ganhos nas pontuações das crianças nos testes • As crianças de 1-3 anos que frequentaram centro com melhores proporções criança-equipe exibiram menos sofrimento explícito; as crianças dessa idade que foram cuidadas por equipe experiente exibiram mais comportamento apático. O grau de capacitação da equipe especializada não teve efeito sobre o sofrimento da criança, a apatia da criança ou sua exposição a situações potencialmente perigosas • Os bebês que frequentaram centros com melhores proporções criança-equipe exibiram menos sofrimento explícito, menos comportamento apático e se expunham a menos situações potencialmente perigosas; os bebês cuidados por equipe mais bem instruída, mas menos experiente, exibiram menos apatia e se expunham a menos situações potencialmente perigosas; os bebês cuidados por equipe com capacitação especializada não exibiram diferenças comportamentais significativas.

Nota: A tabela inclui apenas descobertas que os autores relatam como sendo estatisticamente significantes.

Fonte: Love, J.M., Schochet, P.Z & Meckstroth, A.L., 1966. Are They in Any Real Danger? What Research Does – and Doesn't – Tell Us About Child Care Quality and Children's Well-Being? *Child Care Research and Policy Papers: Lessons from Child Care Research Funded by the Rockefeller Foundation*. Princeton, N.J. Mathematica Policy Research, Inc., May.

Tabela 2. Estudos de Educação Infantil Baseados na Família que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança
Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados
Estudos que usaram projetos contemporâneos			
Goelman & Pence (1987 and 1988)	<ul style="list-style-type: none"> • 105 crianças (3-4 anos) (as idades específicas não foram fornecidas) • 53 centros • 52 provedores de creche familiar Predominantemente brancos (canadenses) Extensão de status socio-econômico representada 50% de famílias com pai e mãe presentes	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo (observacional e coleta de dados das crianças durante um período de 1 ano) • Avaliação por observação e avaliações dos pais da qualidade da sala de aula • Avaliação direta dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da linguagem • Interações com os pares • Atividades de brincadeira (solitárias, cooperativas) <ul style="list-style-type: none"> • As crianças que frequentaram creches familiares de alta qualidade tiveram pontuações mais altas para o desenvolvimento da linguagem do que aquelas que frequentaram creches familiares de qualidade inferior • A quantidade de "atividades de informação" não foi relacionada à qualidade
Goodman & Andrews (1981)	<ul style="list-style-type: none"> • 52 crianças (2,5 a 4 anos) • 32 provedores de creche familiar (melhorados) • (Grupo controle recebendo creche familiar não melhorada: 8 crianças) • (Grupo de comparação recebendo cuidado em centros: 8 crianças, 3 centros) • 43% brancas 57% afroamericanas 57% African American 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo • Uma intervenção educacional foi usada para avaliar a qualidade (a intervenção variou em intensidade entre três grupos de tratamento, mas em cada caso se concentrou no desenvolvimento da competência linguística) • Avaliação direta e avaliações do observador dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho cognitivo • Inteligência verbal <ul style="list-style-type: none"> • As crianças que receberam intervenção em creche familiar melhorada mostraram maior melhora no desempenho cognitivo em três testes padronizados do que as crianças do grupo controle que frequentaram creches familiares não melhoradas ou aquelas do grupo de comparação em centros de atenção à criança conduzidos por profissionais

(continua)

Tabela 2 (continuação). Estudos de Educação Infantil Baseados na Família que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança: Relacionamento entre a qualidade do cuidado e os resultados da criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade do cuidado e os resultados da criança
Howes & Rubenstein (1981)	<ul style="list-style-type: none"> • 40 crianças (20 em creches familiares) (18 a 24 meses de idade) • Oito centros • 32% afroamericanas, hispânicas ou asiáticas • 67% brancas • Predominantemente de famílias com pai e mãe presentes • Status socioeconômico médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo • Avaliação por observação da qualidade da sala de aula • Avaliação direta e avaliações do observador dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos sociais dos pares • Interação social dos pares • Estrutura da brincadeira com os pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre as creches familiares, os grupos de menor tamanho e a presença de pares mais velhos no grupo influenciaram a vocalização das crianças com os pares • Não foram encontradas diferenças significativas na frequência de comportamentos socialmente dirigidos aos pares entre a creche familiar e o cuidado no centro
Howes & Stewart (1987)	<ul style="list-style-type: none"> • 55 crianças (11 a 30 meses) • 55 creches familiares • Classes sociais e níveis de educação dos pais heterogêneos (incluindo 18% com baixo status socioeconômico) • 82% de famílias com pai e mãe presentes • families 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo • Avaliação por observação da qualidade da creche familiar • Avaliação direta e avaliações do observador dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira com os pares • Brincadeira com objetos • Brincadeira com cuidadores adultos 	<ul style="list-style-type: none"> • Um maior número de mudanças no provedor da creche familiar foi associado a uma brincadeira de nível inferior com objetos e com os pares • No caso dos meninos, o ingresso mais cedo na creche e menos mudanças no provedor foram também associados a uma brincadeira de nível superior com objetos • A qualidade geral superior do cuidado foi relacionada a níveis mais elevados de brincadeira competente com os adultos e com objetos; no caso das meninas, o relacionamento também foi importante para a brincadeira de nível superior com os pares

(continua)

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Kontos (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • 57 crianças (2,5-4 anos) (as idades específicas não foram fornecidas) • 40 provedores de creche familiar • Status socioeconômico médio • 82% de famílias com pai e mãe presentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo • Avaliação por observação da qualidade da creche familiar • Avaliação direta e avaliações do professor dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira cognitiva • Quociente de inteligência • Interação da linguagem • Vocabulário receptivo • Brincadeira social e sociabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças que frequentavam creches familiares que foram avaliadas com um nível superior de qualidade geral apresentaram muito menos probabilidade de se engajar em brincadeira cognitiva e social simples, foram avaliadas como significativamente mais sociáveis e tiveram pontuações mais elevadas em vocabulário receptivo; controle por educação materna, experiência do cuidador e condições do cuidado. • As crianças que frequentavam creches familiares de qualidade superior que tinham mães com mais instrução e cuidadores com menos experiência foram avaliadas como significativamente mais sociáveis • As crianças que frequentavam creches familiares de qualidade superior com um nível de instrução mais elevado tiveram uma pontuação significativamente mais elevada em vocabulário receptivo
Kontos, Howes, Shinn, and Galinsky (1995); Galinsky, Howes, Kontos & Shinn (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • 226 crianças (10 meses a 5 anos) • 226 provedores de creche domiciliar • 42% brancas • 23% afroamericanas • 31% hispânicas • Classes sociais e níveis educacionais maternos heterogêneos • 81% de famílias com pai e mãe presentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto contemporâneo • Avaliação por observação da qualidade da creche familiar • Avaliação direta, avaliações do observador e avaliações do cuidador dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira com os pares • Segurança na ligação • Ajustamento social/ problemas de comportamento • Brincadeira com objeto • Uso da linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças com cuidadores sensíveis e responsivos apresentaram uma maior probabilidade de ter uma ligação segura com seus cuidadores • As crianças que passavam mais tempo com seu cuidador, eram cuidadas em lares com mais crianças por adulto e tinham cuidadores que usavam interações mais responsivas se engajavam em uma maior quantidade de brincadeira com objetos; as crianças com mães mais instruídas e cuidadores mais responsivos se engajavam em brincadeira de mais alto nível com objetos

(continua)

Tabela 2 (continuação). Estudos de Educação Infantil Baseados na Família que Examinam a Qualidade do Atendimento e os Resultados da Criança
Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados
Kontos, Howes, Shinn, and Galinsky (1995); Galinsky, Howes, Kontos & Shinn (1994)	(continuação)		<ul style="list-style-type: none"> • Tamanhos de grupo maiores e proporções maiores criança-equipe foram relacionados a mais brincadeira com os pares. • A qualidade global superior foi relacionada a mais brincadeira com objetos, brincadeira de mais alto nível com objetos e melhor segurança na ligação com a criança; entretanto, a qualidade global superior foi relacionada a menos brincadeira de alto nível com os pares • Nem as características de origem familiar nem as características do cuidado (qualidade estrutural ou do processo) previram o desenvolvimento da linguagem ou o ajustamento social das crianças • As condições do trabalho materno e o número de horas trabalhadas foram relacionados a todos os aspectos do desenvolvimento das crianças
Galinsky, Howes & Kontos (1995)	130 crianças (1 a 5 anos aproximadamente, idades exatas não fornecidas)	Estudo que usou projeto antes e depois	<ul style="list-style-type: none"> • 130 provedores de creche familiar • Diversidade geográfica (outra demografia da amostra não fornecida)
		Projeto antes e depois	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira com os pares • Segurança na ligação • Brincadeira com objetos
		Avaliação por observação da qualidade da creche familiar	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças cujos cuidadores participaram de um curso de capacitação de 16 horas comportaram-se de uma maneira indicativa de uma ligação segura com seu cuidador, estavam mais engajadas nas atividades (como ouvir histórias) e passaram menos tempo perambulando aleatoriamente, em comparação com crianças cujos cuidadores não receberam o curso de capacitação especial
		Avaliação direta e avaliações do observador dos resultados da criança	

(continua)

Estudo (data)	Tamanho da amostra/ idades/demografia	Projeto e metodologia	Resultados mensurados	Relacionamento entre a qualidade e os resultados da criança
Lamb, Hwang, Broberg & Bookstein (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • 140 crianças (1 a 2 anos) (acompanhamento aos 2 e 4 anos) • 53 centros • 33 provedores de creche familiar • 54 situações de cuidado domiciliar materno • 100% de crianças suecas 	<p>Estudo que usou projeto longitudinal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeto longitudinal • Avaliação por observação da qualidade do cuidador e da qualidade do lar, avaliações dos pais do apoio social • Avaliação direta dos resultados da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Maturidade pessoal (independência, resiliência do ego, e controle) • Sociabilidade • Interação entre o adulto e a criança • Brincadeira com os pares • Nível de atividade 	<ul style="list-style-type: none"> • A qualidade do cuidado (independentemente do tipo de provedor) e o apoio social da família previram maturidade pessoal e habilidades sociais com os pares familiares e os adultos não-familiares • Quando avaliado no acompanhamento, não houve relacionamento significativo entre o tipo de creche e a sociabilidade ou maturidade pessoal das crianças

Nota: A tabela inclui apenas achados que os autores relatam como sendo estatisticamente significantes.

Fonte: Love, J.M., Schochet, P.Z. & Meckstroth, A.L., 1996. Are They in Any Real Danger? What Research Does – and Doesn't – Tell Us About Child Care Quality and Children's Well-Being? *Child Care Research and Policy Papers: Lessons from Child Care Research Funded by the Rockefeller Foundation*. Princeton, N.J. Mathematica Policy Research, Inc., May.

Mapeando e Documentando a Programação Eficaz

Judith L. Evans

Os participantes e profissionais que observam ou estão engajados em atividades e programas para a primeira infância tendem a julgar se uma atividade ou programa é eficaz tendo por base impressões intuitivas, gerais e, às vezes, listas mentais de “aspectos críticos”. Os sinais de um programa eficaz para a primeira infância incluem uma série de fatores definidos por profissionais, baseados em suas experiências e objetivos individuais, que podem diferir substancialmente. A Figura 1 lista exemplos das perguntas formuladas por profissionais da primeira infância ao avaliar a eficácia de um programa.

Para examinar em maior profundidade a eficácia dos programas para a primeira infância, a Bernard van Leer Foundation lançou a Iniciativa da Eficácia (IE) em janeiro de 1999, em parceria com o Consultive Group on Early Childhood Care and Development. A questão que está sendo explorada nesta iniciativa é: “O que torna os programas para a primeira infância eficazes, em vários contextos, para diversos participantes e interessados - desde as crianças, pais, membros da comunidade e formuladores de políticas?” A ênfase desta iniciativa está na eficácia do processo de programação do desenvolvimento da primeira infância (DPI), não nos resultados específicos dos programas de DPI. Este capítulo descreve as principais características da iniciativa, incluindo os programas participantes, a organização e as suposições básicas e os instrumentos e estratégias da pesquisa qualitativa usados para coletar e analisar os dados do programa.

Para o Programa

- A criança é fundamental para o que está acontecendo? Por exemplo, quando há discussões sobre o programa, a ênfase é sobre o que está acontecendo às crianças ou é sobre as instalações?
- Qual é a natureza das interações criança-adulto?
- As crianças permanecem “na tarefa” quando chega um estranho?
- Há uma estrutura previsível para cada dia (horário) que inclua tempo e espaço não-estruturados?
- As crianças e os adultos são saudáveis e limpos? O que significa serem “saudáveis e limpos” nesse contexto?
- Qual é a natureza do envolvimento dos pais no programa?
- Há um reconhecimento do valor das diferenças e contribuições individuais?
- As pessoas são capazes de se adaptar a novas situações?
- As atividades da primeira infância são baseadas nas características culturais? Por exemplo, as crianças podem olhar diretamente para os adultos? Elas têm permissão de fazer perguntas de adulto?
- Que evidências existem para o tipo de capacitação que os assistentes, professores, pais e supervisores receberam?
- Que tipo de apoio (por exemplo, acompanhamento, aconselhamento) é dado aos professores, pais e outros participantes pelos organizadores do programa?
- O programa é abrangente? Ele trata do desenvolvimento físico (saúde e nutrição) e do desenvolvimento psicossocial das crianças e dos direitos das crianças e das famílias?
- Há oportunidades para as crianças e os adultos se expressarem verbal e criativamente?
- O currículo inclui música, teatro e outras oportunidades expressivas?
- Qual o uso dado à narrativa de histórias?
- Há diversão, risos e alegria (“um brilho especial nos olhos”) por parte das crianças e dos assistentes?

Para o Local

- O ambiente favorece a aprendizagem? Por exemplo, os trabalhos das crianças são exibidos e há materiais e oportunidades para exploração e resolução de problemas?
- Há um alto nível de atividade e de ruído construtivo?
- Qual é a proporção criança-adulto? Ela é adequada ao contexto? Varia dependendo da idade das crianças?
- Que tipos de “cobertura” o programa proporciona? Ele é inclusivo ou exclusivo na aceitação de crianças com deficiências?
- Está em funcionamento um sistema de monitoração e avaliação?
- São tomadas providências para a transição das crianças para a escola primária?
- As pessoas (de todas as idades) fazem perguntas interessantes para as quais elas podem não ter necessariamente a resposta “certa”?
- As pessoas (de todas as idades) reconhecem que não sabem todas as respostas, e estão dispostas a se juntar a outras na busca de soluções?

Fonte: Sessão de brainstorming, 1999 Meeting of the Consultative Group on Early Childhood Care and Development.

Figura 1. Programas para a Primeira Infância: Possíveis Indicadores de Eficácia

A IE é uma exploração feita em profundidade, durante 5 anos, para melhor entender de que maneiras os programas são eficazes para diferentes participantes, comunidades e culturas. A iniciativa envolve um estudo qualitativo dos programas que estão em vigor há pelo menos 10 anos e o desenvolvimento de métodos e “mapas” para examinar outros programas no futuro. Os objetivos são duplos:

- Conseguir um insight mais profundo sobre os componentes dos programas eficazes para a primeira infância
- Estimular o diálogo inter-agência e internacional sobre a eficácia, para além das escassas medidas e indicadores atuais do sucesso do programa.

O IE também foi projetado para testar o uso de métodos de pesquisa qualitativa, que são relativamente bem desenvolvidos em outras disciplinas, no desenvolvimento internacional da primeira infância. Não se espera que a iniciativa produza um modelo de programas bem sucedidos ou ideais, mas vai “mapear” as dimensões de eficácia em determinados programas e identificar padrões de eficácia entre os diversos locais.

Os dados disponíveis, publicados durante os últimos cinco anos pelo Consultative Group on Early Childhood Care and Development, o Banco Mundial, o Banco Interamericano do Desenvolvimento e outras organizações, documentam os benefícios econômicos dos investimentos na primeira infância. Estes dados enfatizam os resultados econômicos de longo prazo que beneficiam indivíduos e sociedades industrializadas, mensurados pela produtividade econômica. Embora o campo do DPI tenha se beneficiado enormemente da pesquisa que está gerando estes dados, os resultados não devem refrear a busca continuada por programas eficazes para a primeira infância. Uma ênfase econômica reduz o entendimento do pleno impacto de programas eficazes para a primeira infância nas crianças, nas famílias e nas comunidades. Além disso, os resultados atuais de pesquisa enfatizam programas de pré-escola e os benefícios potenciais de programas de desenvolvimento com base domiciliar, apoio dos pais e comunitários não foram explorados em profundidade.

Um dos desafios da IE é criar um conjunto de métodos e dados que sejam mais amplos do que as análises econômicas atuais dos benefícios dos programas de primeira infância - mas tão persuasivos quanto elas. O objetivo é entender o impacto de uma ampla variedade de estratégias da primeira infância e complementar a pesquisa quantitativa já conduzida com ferramentas e métodos da pesquisa qualitativa.

Questões fundamentais para a IE são: O que faz um programa para a primeira infância “funcionar”? Que aspectos de um programa estão funcionando? O que podemos aprender com programas que acham que estão “certos” em determinados aspectos, mas errados em outros? Como um programa muda no decorrer do tempo? Os programas eficazes são sempre eficazes? Há programas eficazes para apenas um conjunto de interessados ou eles estão atendendo às necessidades de diferentes conjuntos de interessados? Eles são eficazes da mesma maneira para os vários interessados? Um programa que está fracassando em fazer uma diferença em uma dimensão pode, apesar disso, ser eficaz em outra?

A Eficácia da Iniciativa

Os participantes, a organização, as hipóteses e o status da IE estão descritos abaixo. Segue-se uma descrição das ferramentas e estratégias que estão sendo utilizadas.

Participantes

A IE se concentra em dez programas selecionados de mais de quarenta programas financiados por várias organizações, fundações, agências de doações e o governo. Os dez programas são geograficamente diversos e ilustram várias abordagens do DPI. Cada programa parece corresponder à definição de um programa eficaz de DPI, ou seja, um programa que atenda às necessidades culturais e de desenvolvimento das crianças pequenas e de suas famílias de modo que lhes permitam prosperar. A Figura 2 descreve brevemente os programas.

Organização

A organização da IE envolveu a seleção e preparação de equipes de pesquisa, a estruturação de questões significativas e o desenvolvimento de processos para melhorar as habilidades individuais na escuta, no entendimento e na interpretação das experiências e situações das pessoas.

1. *Madrassa Resource Center (MRC)* – Quênia

O Madrasa Project foi criado para proporcionar uma experiência de pré-escola para crianças pequenas (de 3 a 6 anos de idade) de maneira a ajudar a prepará-las para a escola e lhes proporcionar ensino religioso básico. O programa foi expandido para Zanzibar e Uganda. O MRC, que tem sua sede em Mombaça, proporciona capacitação e apoio. Especificamente, o programa

- Foi desenvolvido pela comunidade muçulmana em resposta às suas necessidades
- Combina os ensinamentos tradicionais do Corão com a educação mais secular
- Prepara as crianças para se matricularem e terem um melhor desempenho na escola primária
- Está experimentando um sistema de financiamento singular (doações da comunidade)
- Proporciona um modelo para outros países muçulmanos.

2. *Associação para a Criança, a Família e o Desenvolvimento (CFD)* – Moçambique

Desde 1995, a CFD tem se concentrado em várias atividades comunitárias, que incluem capacitar quase 500 grupos da rede comunitária a sistematizar atividades espontâneas de DPI. Especificamente, o programa CFD

- Alista grupos da rede comunitária como agentes ativos do desenvolvimento, o que é fundamental para a sociedade civil emergente de Moçambique
- Estimula atividades recreativas diárias para crianças baseadas em métodos culturalmente adequados
- Restaura as cerimônias tradicionais de cura para ajudar as crianças e as famílias no sofrimento psicossocial depois da guerra civil de Moçambique
- Deslocou-se do Save the Children's Project e do War Project para efetivamente apoiar as iniciativas comunitárias em uma missão mais ampla e uma perspectiva de longo prazo.

3. *Self-Employed Women's Association (SEWA)* – Índia

Desde 1972, a SEWA tem estado comprometida no empoderamento das mulheres e na criação de sindicatos autônomos organizados para mulheres que trabalham no setor informal. Desde 1989, a SEWA vem organizando e operando creches (para crianças do nascimento até 3 anos de idade) para mulheres que trabalham na indústria do tabaco do distrito rural de Kheda e, mais recentemente, em comunidades urbanas. Especificamente, o programa

- Foi o primeiro sindicato na Índia a dar início a serviços de assistência à criança
- Foi a primeira organização a tratar das necessidades das mulheres que trabalham na indústria do tabaco que não foram organizadas pelos principais sindicatos centrais
- Foi a primeira organização a estabelecer sistematicamente creches e criar um mecanismo de financiamento para elas
- Trabalha ao mesmo tempo no nível popular e no nível político.

4. *Association for the Advancement of the Ethiopian Family and Child (ALMAYA)* – Israel

A ALMAYA teve sua origem em 1985 como o Community and Educational Project for Beta Israel, uma antiga comunidade judaica na Etiópia que emigrou para Israel. Em 1990, o projeto tornou-se uma associação independente e sem fins lucrativos. O National ALMAYA Resource, Dissemination and Training Center supervisiona programas em aproximadamente vinte e cinco cidades

(continua)

Figura 2. Programas incluídos na Iniciativa da Eficácia

espalhadas por Israel, capacita paraprofissionais e profissionais, desenvolve materiais educacionais para melhorar a herança etíope da comunidade e informar outras pessoas sobre as origens etíopes de Beta-Israel e sobre a vida em Israel. Especificamente, o programa

- Exemplifica o trabalho com crianças e famílias imigrantes em Israel
- Responde com eficácia às grandes ondas de imigração
- Demonstra como os paraprofissionais etíopes podem atuar como agentes de mudança comunitária e dar exemplos, vinculando sua comunidade com a sociedade israelense mais ampla
- Proporciona um modelo para a capacitação de paraprofissionais que incorpora sensibilidade cultural e capacitação no emprego e no serviço regular.

5. *Community-based Family Education (Mount Pinatubo)* – Filipinas

Este programa foi iniciado com famílias afetadas pela erupção do Monte Pinatubo. Baseado em uma avaliação da cultura local, os programas foram desenvolvidos com a comunidade e incluem atividades para a primeira infância, educação dos pais e projetos de microempresa. A renda destes últimos é dividida igualmente pelas famílias, a cooperativa e o programa. Especificamente, o programa

- Trabalha efetivamente dentro da comunidade para definir as necessidades da comunidade
- Exemplifica como reagir em uma situação de emergência
- Ilustra as sinergias possíveis com uma abordagem integrada e de várias frentes
- Ilustra como as organizações não-governamentais podem trabalhar junto com o governo e com as comunidades para pôr em prática programas sustentáveis
- Proporciona um exemplo de financiamento derivado da comunidade para um projeto voltado para a primeira infância.

6. *Proyecto de Mejoramiento Educativo, de Salud y del Ambiente (PROMESA)* – Colômbia

Este programa integrado de educação da primeira infância baseado na comunidade foi inicialmente planejado como uma abordagem participativa alternativa ao DPI que poderia servir como um modelo de desenvolvimento social integrado e como um projeto de pesquisa e desenvolvimento. Iniciado em 1978 com 100 famílias em quatro pequenas aldeias agrícolas e pesqueiras no litoral da Colômbia, o programa atende agora aproximadamente 7.000 famílias ao longo da costa e no interior, e variações da abordagem estão sendo implementadas em toda parte na Colômbia e em outros países. Especificamente, o programa

- Baseia-se nos pais e nos líderes comunitários como os principais agentes educacionais do programa
- Usa a equipe do projeto como facilitadores no desenvolvimento e nos vínculos com outras instituições
- Enfatiza a coordenação interinstitucional nos níveis local e regional
- Enfatiza o programa das crianças como a base para o desenvolvimento social integrado e sustentável
- Integra avaliação, monitoração e pesquisa.

(continua)

Figura 2 (continuação). Programas incluídos na Iniciativa da Eficácia

7. Programa No-formal de Educación Inicial (PRONOEI) – Peru

Este começou como um programa de nutrição em meados da década de 1970 e se desenvolveu em uma pré-escola operada pela comunidade. Mais tarde tornou-se um modelo para a educação não-formal e foi adotado pelo Ministério da Educação. Especificamente, o programa

- Foi desenvolvido em colaboração com a comunidade e por sua solicitação
- Adaptou um modelo de currículo comprovado (o currículo do High/Scope)
- Utilizou recursos da comunidade para sua implantação
- Utilizou homens da comunidade como professores
- Foi avaliado várias vezes
- Foi adotado oficialmente como um programa-modelo nacional e está sendo replicado em outras partes da América Latina e em outras partes do mundo.

8. Samenspel (*Playing Together/Joint Action*) – Holanda

O Samenspel foi estabelecido em 1989 como um projeto de pequena escala para testar estratégias para atingir famílias de imigrantes (principalmente de Marrocos e da Turquia) e para explorar maneiras de encorajar as mães com filhos pequenos a participar nas tardes de brincadeira. Programas de capacitação para as equipes de líderes de brincadeira multiétnicos foram sendo pouco a pouco desenvolvidos. Os grupos Samenspel podem ser encontrados em grupos de brincadeira e em centros comunitários e também em organizações de auto-ajuda e de imigrantes. Especificamente, o programa

- Proporciona um mecanismo informal, comedido e facilmente acessível para introduzir nas mulheres e crianças imigrantes à língua e cultura holandesas
- Enfatiza a geração de capacidade baseada na aprendizagem experiencial que se baseia no conhecimento e na experiência das pessoas
- Utiliza uma abordagem flexível e adaptável para trabalhar com pessoas de diferentes contextos que têm necessidades similares.

9. Movimento Agueda (*Bela Vista*) – Portugal

O Movimento Agueda começou com a criação da pré-escola Bela Vista e é um esforço consciente para prover a subsistência de crianças socialmente marginalizadas. Esforços de difusão para aumentar a consciência conduziram a uma ação baseada na comunidade e a atividades mais inclusivas para reduzir a duplicação entre os vários serviços sociais de Portugal e para aumentar o acesso de crianças e famílias que não estão sendo atendidas. Especificamente, o programa

- Trabalha dentro da infraestrutura para tornar os serviços mais apropriados
- Aumenta a consciência nos níveis comunitário e nacional
- Desenvolve serviços adicionais, quando necessário, para satisfazer necessidades identificadas
- Tem uma estrutura organizacional e um processo de tomada de decisão não-hierárquicos

(continua)

Figura 2 (continuação). Programas incluídos na Iniciativa da Eficácia

10. *Madres Guias* – Honduras

Este programa de pré-escola baseado na família e em centros destina-se a ajudar facilitar a transição das crianças do lar para a pré-escola e depois para a escola primária. Os provedores do serviço, as *Madres Guias*, são mulheres locais capacitadas para trabalhar com as famílias em suas casas e com as crianças quando elas ingressam na pré-escola. Um programa de rádio associado ao esforço divulga mensagens sobre o desenvolvimento da criança. Especificamente, o programa

- Tem um currículo e um processo de capacitação bem desenvolvidos
- Planeja desenvolver um instituto de capacitação para capacitar outras pessoas no país e em outros lugares utilizando o seu modelo
- Tem uma rede de apoio social bem desenvolvida para reagir rapidamente às emergências (por exemplo, a devastação pelo furacão Mitch).

Figura 2 (continuação). Programas incluídos na Iniciativa da Eficácia

Equipes de Pesquisa

Para cada um dos dez programas foram organizadas equipes de quatro ou mais pessoas (em geral, duas locais e duas não-locais) que consistem da equipe do programa e de consultores locais, equipe de outros programas de IE e da Bernard van Leer Foundation, especialistas em disciplinas relevantes (por exemplo, estatística, análise de dados e estudos de custo-benefício). Estas equipes desenvolvem as questões e os processos iniciais específicos do local para engajar os diversos interessados no “mapeamento” dos detalhes, da evolução e das experiências de um programa. As equipes são apoiadas por um grupo consultivo composto por profissionais internacionais da primeira infância e equipe da fundação. Eles se reúnem periodicamente para compartilhar suas ferramentas, métodos, experiências, preocupações e entendimento.

Questões Significativas

A estruturação de questões significativas é fundamental para gerar entendimento. Muito frequentemente, os profissionais e/ou financiadores do desenvolvimento fazem perguntas que podem limitar as respostas das pessoas, podem não ser importantes e podem não revelar o significado real das experiências das pessoas. Ir além do que já sabemos para perguntar e ouvir é extremamente difícil. Na verdade, Pearce (1971, p. 70), declara que “Nós só ouvimos a pergun-

ta para a qual somos capazes de encontrar uma resposta”. Para a IE, o desafio é: Algumas novas questões podem ser desenvolvidas?

A IE está explorando especificamente ferramentas que ajudem a validar a intuição (isto é, para articular ou justificar melhor a percepção de que as coisas estão ou não estão funcionando), o que não pode ser justificado por uma lista ou instrumento padronizado. Criando métodos adicionais de observação e extraindo sentido dos contextos dos programas, a IE pode melhorar o “conjunto de ferramentas” dos trabalhadores e ajudar a identificar a linguagem adequada para validar o pensamento “anticonvencional”.

Novos Processos

Além de ser capaz de formular novas questões, ouvir melhor para entender melhor as respostas é uma característica da sistematização da IE. “Ouvir” não denota um esforço condescendente, superficial e indiferente de extrair conclusões à medida que as informações são apresentadas. Em vez disso, ouvir significa descobrir maneiras de receber plenamente as respostas das pessoas antes de tentar analisar, interpretar ou categorizar seu significado; significa “permanecer aberto” a escutar, ver e entender.

A IE também enfatiza o uso de uma lente apropriada para obter e enxergar os dados. Esta lente combina uma perspectiva (a abordagem “ética”) objetiva (do observador ou da pessoa de fora) e uma perspectiva (a abordagem “êmica”) subjetiva (do agente ou da pessoa de dentro) (Levi-Strauss, 1966). A síntese destas duas abordagens do ouvir vai produzir um quadro mais amplo da programação eficaz do que seria possível de outra forma.

Hipóteses

A equipe da IE traz hipóteses explícitas e implícitas para a iniciativa, baseadas em suas próprias práticas e experiências. Ela tem uma agenda para a ação e se esforça para oferecer algo para ajudar os outros a mudar (melhorar) suas vidas, e tem algumas crenças sobre a natureza da eficácia. Estas crenças, que foram incorporadas à IE, são as seguintes:

- *A eficácia não pode ser definida em termos de uma verdade universalmente aceita.* Nenhuma dimensão isolada tornaria todo programa de primeira infância “eficaz”. As verdades são múltiplas e o desacordo sobre os componentes de um programa eficaz faz parte do processo de entendimento.
- *A eficácia não é um conceito estático.* A eficácia de um esforço muda no decorrer do tempo e com a mudança das condições.
- *A eficácia não pode ser colocada em uma escala linear* que classifique os programas do mais eficaz para o menos eficaz.
- *A eficácia reside em uma organização e varia dentro de uma organização.* Como algumas partes de uma organização podem ser mais fortes do que outras, a eficácia é mais bem representada como um perfil.
- *A eficácia requer tempo para ser identificada e entendida.* A essência da programação eficaz para a primeira infância não pode ser captada instantaneamente. Entender a eficácia requer conviver com ela e experienciar situações múltiplas e dinâmicas, e tempo para reconhecer a eficácia tanto no processo quanto nos resultados.
- *A eficácia é o resultado da experiência* e é um composto de muitas experiências.

Situação Atual

A IE está em pleno andamento e a energia, o entusiasmo e o compromisso de seus participantes visam estimular, direta e indiretamente, uma ampla série de atividades. A IE já está colhendo benefícios da sinergia entre os diferentes programas, membros da equipe e de métodos. Muitas reuniões de equipe têm sido realizadas em cada local, os membros de todas as equipes têm se reunido em uma série de workshops, e têm sido realizados tanto encontros regionais quanto conferências internacionais. Estes encontros têm proporcionado oportunidades para criar uma visão compartilhada, sondar questões sérias coletiva e publicamente, formular questões de maneira mais criteriosa, compartilhar estratégias e questões na língua de trabalho das equipes (por exemplo,

espanhol), apresentar desenvolvimentos a audiências não-familiarizadas com a IE, e sugerir possibilidades de aplicação do processo e de resultados em outros contextos.

Ferramentas da Pesquisa Qualitativa: o Significado na Linguagem

A pesquisa qualitativa oferece ferramentas validadas e testadas que podem ser adaptadas para se examinar todas as dimensões e a complexidade dos programas de DPI (Coffey & Atkinson, 1996; Moustakas, 1994). Utilizando fontes de dados como histórias e relatos individuais, entrevistas, anotações de campo, registros de interações naturais, documentos, fotos e outras representações gráficas, a pesquisa qualitativa pode captar experiências humanas que não são obtidas com métodos quantitativos (Geertz, 1983).

A IE tem como objetivo desenvolver várias ferramentas analíticas para revelar um entendimento superposto e diferentes facetas do significado. Esta pesquisa evita um resumo reducionista dos dados, reconhece e explora ao máximo a complexidade, e encara as pessoas como analisadores de significado, até mesmo quando elas criam significado. As pessoas vivem suas vidas incorporadas na linguagem; então, por que os pesquisadores recorrem a números para definir a verdade? A linguagem está no cerne do significado. Como foi declarado por Barritt et al. (1979), a pesquisa quantitativa busca dados dominados pela linguagem e pelo entendimento cultural, não números. Os números são importantes, mas não devem ser o único ponto de referência. Concentrando-se na linguagem, a IE pode destacar aspectos da experiência que do contrário poderiam passar despercebidos. Barritt et al (1979, cap. 9, p. 83) dizem que “as análises da linguagem requerem habilidade retórica, a atenção ao significado e o esforço para expressá-lo da maneira certa; não podemos fugir da tradição; temos de usá-la”.

A IE oferece uma oportunidade para validar uma abordagem que permite às pessoas contar suas histórias na sua própria linguagem, sem a classificação, censura ou interpretação imediatas de outras pessoas.

Coletivamente, as equipes interpretam as histórias juntas e ampliam a base para a análise, na esperança de realmente escutar o que está sendo dito. Esta abordagem vai proporcionar um insight sobre os valores, crenças e práticas de uma comunidade e como trabalhar dentro de uma cultura para estimular mais igualdade – insights que são mais difíceis de conseguir com outras técnicas participativas, como a *Participatory Learning for Action (PLA)*. As reflexões de Robert Chambers (1997) sobre o desenvolvimento dos planos da PLA, que ele promoveu com sucesso, revelam que ele entendeu os limites dessas metodologias abertas para “chegar” ao significado. Usar metodologias abertas para coletar dados não é o suficiente, e o significado só pode ser entendido por meio de um trabalho mais hábil com os dados que são gerados de várias maneiras. Quando os dados são reduzidos, o conhecimento e o entendimento ficam comprometidos.

A maior parte das ferramentas utilizadas na IE foi anteriormente usada pela maioria dos participantes e está sendo aprimorada e usada de diferentes maneiras. As equipes de IE estão expandindo o uso de perguntas, narrativa de histórias e outros meios narrativos e estão aprendendo e aplicando novos métodos de análise e interpretação para entender melhor a eficácia dos programas para a primeira infância. As ferramentas que estão sendo usadas incluem o desenvolvimento e a organização de perguntas de diferentes perspectivas e o uso de analogias para “mapear” os contextos do programa, a coleta de histórias sobre programas eficazes por parte de grupos de participantes e entrevistas com vários interessados.

As Questões Iniciais

Para a IE, um comitê consultivo de programadores, formuladores de políticas e profissionais da primeira infância se reuniu inicialmente para desenvolver uma série de questões sobre a natureza das organizações eficazes. Estas questões, que foram organizadas em diferentes “cortes”, ou “mapas”, da história de um programa, foram compartilhadas durante as visitas locais iniciais para encorajar os participantes da IE a refletir sobre a história de sua organização e a evolução do programa no futuro. Todos os programas adotaram este conjunto inicial de ques-

tões, que consiste de “mapas” justapostos para descrever um projeto no correr do tempo, começando pela origem do projeto. A cronologia e as questões para cada programa se relacionam a eventos fundamentais, pontos de mudança e momentos cruciais na evolução do programa. As dimensões específicas destes “cortes” são as seguintes:

- *Influências*. Este corte consiste de uma descrição de tudo o que influenciou o programa no correr do tempo (por exemplo, efeitos e mudanças econômicas, políticas e culturais; percepção das mudanças por parte dos participantes). Dois objetivos são captar o efeito da possibilidade de se fazer descobertas importantes por acaso e as escolhas pessoais sobre o programa, e entender os efeitos dos recursos financeiros e físicos disponíveis.
- *Atitudes e Valores*. Este corte é para identificar e explorar as suposições básicas implícitas e explícitas dos participantes do programa (por exemplo, os valores e crenças sobre o desenvolvimento das crianças e a maneira como elas aprendem, o valor da intervenção e os tipos de intervenção considerados apropriados). As atitudes e os valores afetam os tipos de atividades realizados em um programa.
- *Estrutura Organizacional*. Este corte envolve a criação de um mapa organizacional e a descrição das mudanças no correr do tempo (por exemplo, na liderança do programa).
- *Cultura Organizacional*. Este corte é para identificar os processos dentro de uma organização para lidar com os problemas, superar obstáculos, tomar decisões, recrutar, contratar e capacitar os profissionais, e outras preocupações. Este corte também proporciona informações sobre quem participa do programa em diferentes momentos e de diferentes maneiras.
- *Vínculos*. Este corte mapeia os tipos de vínculos formados com outras organizações, indivíduos, doadores e o governo, assim como com as redes da organização e seus papéis nestas redes.
- *Resultados*. Este corte destaca as influências da organização (por exemplo, sobre as crianças e as famílias, os profissionais, a comunidade, outras organizações) a partir das perspectivas dos vá-

rios interessados e dos locais da organização em um contexto mais amplo (por exemplo, em relação à política do governo).

- *Mapeamento do Futuro*. O mapeamento especulativo é utilizado para identificar como interessados fundamentais vislumbram o futuro e o desenvolvimento do programa no decorrer do tempo, com respeito à sua filosofia básica; suposições, objetivos e atividades; organização; processos de tomada de decisão; vínculos; e resultados.

Analogia com um rio

O curso de um programa de DPI pode ser comparado à vida de um rio, desenvolvendo-se a partir de uma pequena nascente ou riacho com um determinado curso ou direção e influenciado por muitas coisas à medida que ele flui de inícios pequenos para um lago ou um oceano. A profundidade e a amplitude dos rios, e projetos, são determinadas por fatores contextuais múltiplos. Alguns fluem em um caminho previsível, mas a maioria é desviada de alguma maneira de seu curso natural; às vezes, eles são alimentados por afluentes e ampliados para cobrir um campo maior, e outras vezes se contraem devido à seca; às vezes, as represas impedem seu progresso ou fazem com que inuntem e destruam campos férteis; alguns rios fluem para lagos e mantêm sua identidade, enquanto outros fluem para o oceano para se tornar parte de um mar mais amplo, perdendo sua singularidade. Os programas também progredem de maneiras distintas e seus cursos e contornos podem ser traçados e mapeados.

Este tipo de analogia foi e pode ser, usado para estimular a criatividade e ajudar as equipes do programa a contar e compartilhar sua história com os outros. Para a IE, a analogia do rio ajudou os participantes a visualizar seus projetos; encorajou a equipe a compartilhar suas experiências de maneira diferente; estimulou discussões animadas sobre eventos fundamentais, influências e resultados; e ajudou os participantes a obter um entendimento mais profundo da dinâmica do seu programa. Essas discussões não teriam surgido com a aplicação de instrumentos mais padronizados, tais como entrevistas e questionários.

Narração de Histórias

Contar a história de alguém nem sempre é fácil ou natural, e pode ser censurado ou “interrompido” por outras pessoas. A narração da história de um programa é acrescentada de dois fatores adicionais. Em primeiro lugar, os implementadores ou beneficiários do programa não conhecem necessariamente o que as pessoas de fora querem saber sobre a sua história; em segundo lugar, os ouvintes podem não escutar a história como ela foi experienciada pelo narrador. A nova narração da história de um programa pelas pessoas de fora pode não ser reconhecível pelos participantes do programa, e as pessoas de fora podem não ser capazes de identificar aspectos que tornam o programa eficaz ou são percebidos por outros como sendo eficazes. Extrair toda a riqueza de uma história é um desafio para a IE e para outras iniciativas.

A narração de histórias é utilizada para se obter acesso a diferentes fontes, dados e maneiras de processar esses dados. Por meio da coleta e da análise das histórias, pode-se obter um entendimento melhor dos locais eficazes para a primeira infância. Os participantes da IE são solicitados a pensar em um momento no local de qualquer DPI em que dizem “isto está realmente funcionando”. São solicitados a descrever esse momento escrevendo da maneira mais detalhada possível. As histórias são então compartilhadas entre o grupo e o grupo “codifica” o seu significado identificando todas as palavras que têm significado e combinando estas palavras mais tarde para identificar os temas. Através da análise e da interpretação de suas histórias desta maneira, os participantes conseguem ter um melhor entendimento de seus conceitos, atitudes e práticas compartilhadas e se tornam conscientes de diferentes pontos de vista sobre os aspectos relevantes de um programa bem sucedido. Este método de narração de histórias permite aos pesquisadores:

- Concentrar-se no significado da eficácia em um local específico de DPI (isto é, entender o entendimento dos participantes da programação de DPI eficaz)
- Gerar um conjunto de dados sem requerer que os participantes sejam obrigados a escrever longos relatórios

1. Continuidade e estabilidade em uma organização (o que pode conduzir a um desempenho sólido e/ou a um sedentarismo) vs. mudança e rotatividade (que podem enfraquecer as ações ou proporcionar dinamismo)
2. A importância da "tolerância da ambiguidade" vs. uma estrutura imposta
3. O crescimento e o desenvolvimento pessoais dos participantes em vários níveis do programa, tanto em relação ao que isto significa ou visa
4. O processo de reconhecimento da capacidade do indivíduo (nos níveis comunitário e institucional)
5. A necessidade de construir credibilidade com as comunidades e financiadores e o processo até conseguir essa credibilidade
6. Construção e manutenção da confiança local ao operar à distância
7. Formas de reforçar a motivação interna e intrínseca entre os participantes do programa
8. A importância da abordagem lúdica para a aprendizagem
9. O momento certo da separação por parte das "pessoas de fora" do projeto e os efeitos da separação
10. Voluntarismo vs. pagamento
11. Formas de integração e suas implicações para o funcionamento; construção de uma visão "transdisciplinar"
12. Aquisição de sustentabilidade; resolver de problemas imediatos vs. assumir uma visão de mais longo prazo
13. Respeito aos valores e às culturas locais e fortalecimento dos costumes locais enquanto se introduz novos costumes e valores; definição da custódia do conhecimento
14. O papel das "conexões" no sucesso de um programa
15. Formas (e efeitos) da disseminação do programa
16. Criação de um sistema funcional para registrar e usar as informações do programa que não sejam uma sobrecarga
17. Discrição, tato e diplomacia como estilos de funcionamento internos a uma organização e em relação a outros externos a ela
18. Organizações como famílias e a regra das famílias nas organizações, particularmente em relação a lidar com as diferenças sem se "desintegrar"
19. A importância das diferentes formas de comunicação
20. Conversão da adversidade e da crise em oportunidade e vantagem
21. O local (ou a necessidade) de ajuda do bem-estar ("assistencialismo") dentro de um programa que enfatize a delegação de poderes
22. A centralidade das pessoas dentro das organizações vs. a centralidade das organizações
23. Delegação da responsabilidade
24. Estratégias que permitam às comunidades e aos membros da equipe se apropriarem ("assumirem") da filosofia de um determinado programa
25. Combinação de interesses díspares em ações conjuntas em prol do bem comum; tornar-se "profissional" sem sucumbir às dificuldades associadas às organizações profissionais, formas de capacitação e atitudes organizacionais.

Fonte: Myers, 1999

Figura 3. Temas e Questões Emergentes no PROMESA, na Colômbia

- Dar aos participantes as ferramentas para analisar suas próprias histórias
- Usar as histórias para identificar temas comuns e compartilhados
- Usar temas como uma base para um diálogo mais informado com aqueles que estão “vivenciando a experiência”.

Entrevistas

Na IE, as equipes do programa conduzem entrevistas individuais com uma ampla variedade de interessados (isto é, as pessoas que estão no local), que pode incluir aqueles atualmente envolvidos no programa (pais, membros da comunidade, profissionais, beneficiários diretos), participantes passados, funcionários dos governos local e nacional, representantes de organizações não-governamentais e financiadores. Resumindo os dados coletados para a PROMESA, a Figura 3 indica alguns dos temas e questões importantes que podem emergir sobre a eficácia de um programa a partir destas entrevistas. Os sucessos e fracassos identificados podem então ser mais bem explorados com os participantes.

As entrevistas individuais podem melhorar o entendimento de como as organizações evoluíram e seus efeitos no correr do tempo. Os indivíduos têm muitas histórias a contar e terão percepções singulares e diferentes sobre a evolução de um programa, pois ingressaram nele em diferentes momentos e têm origens diferentes. Combinar suas histórias com as percepções e as experiências de pessoas de fora do programa é outro desafio na construção de uma história boa e consistente sobre a eficácia de um programa.

Estratégias da Pesquisa Qualitativa: Comunicações Incorporadas

Cada uma das ferramentas acima descritas tem uma função específica na coleta e análise dos dados. Juntas, elas oferecem um início, um conjunto integrado de atividades para ajudar a determinar uma programação eficaz de DPI. As ferramentas não são atividades distintas, mas interligadas, e constituem o conjunto de ferramentas

para a IE. Criar as ferramentas e os instrumentos faz parte da estratégia para envolver os participantes da IE na pesquisa qualitativa. As equipes estão desenvolvendo e testando ferramentas, embora também desenvolvendo estratégias para a análise dos dados. Designar uma estratégia de comunicação que ajude a conduzir o processo da IE, assim como os resultados, é um esforço relacionado e essencial. A IE está melhorando a capacidade de todos os participantes de se envolverem abertamente em um processo de revisão que compartilhe de seus resultados à medida que ele prossiga.

A pesquisa tradicional das ciências sociais usa um modelo de comunicações linear. Os pesquisadores (às vezes com os financiadores) escolhem o foco da pesquisa, determinam as questões da pesquisa e planejam as atividades da pesquisa, o que em geral inclui a coleta, escolha, análise e interpretação dos dados, e a escrita dos resultados. Cada passo deste processo é realizado separadamente, em sequência. O objetivo deste método tradicional é manter a objetividade na pesquisa, externa à pessoa que a está conduzindo. As informações são coletadas à medida que a pesquisa se move de uma atividade para a seguinte e os participantes (pesquisados) de um estágio são em geral excluídos dos estágios seguintes. Raramente as informações são coletadas, selecionadas e remetidas de volta aos pesquisados, dando-lhes uma oportunidade de gerar outras questões, reformular o estudo e dialogar com os pesquisadores sobre a natureza da sua experiência e do seu conhecimento. Eles não são solicitados a ajudar a interpretar sua experiência e frequentemente não são informados sobre os resultados da pesquisa. Os técnicos dos dados também não ficam envolvidos após terem processado os dados. Os pesquisadores analisam, escrevem e relatam os resultados da pesquisa para uma audiência, que frequentemente não inclui os grupos com os quais ou pelos quais a pesquisa foi conduzida.

A abordagem da pesquisa qualitativa utilizada na IE requer um modelo de comunicação diferente que pode ser denominado de comunicação incorporada (Ilfeld, 2000). O ideal é que essa pesquisa permita que as informações fluam em todas as direções, por meio do diálogo entre os diversos interessados e por meio de um planejamento

e de uma implementação coletivos do projeto. Três atividades de comunicação distintas, porém interrelacionadas, dentro deste modelo são: (1) coleta e reunião dos dados e informações brutos, (1) elaboração e análise das informações e dos dados e (3) comunicação dos novos entendimentos e conhecimentos às diferentes audiências.

Cada atividade incorpora todos os passos de um projeto de pesquisa tradicional: estruturação das questões; coleta, escolha, análises e interpretação dos dados; e escrita ou representação destes dados. Os níveis de atividade representam níveis crescentes de refinamento e aprimoramento, com o nível 1 concentrado na manipulação dos dados brutos e na coleta de informações amplas, o nível 2 concentrado na moldagem dos “primeiros esboços” e primeiras conclusões que são discutidos com os participantes em um processo consultivo e o nível 3 concentrado em moldar comunicações mais formalizadas para audiências internas e externas dos participantes. Os três níveis podem ser encarados como uma espiral, com cada nível influenciando os outros. Por exemplo, uma decisão de criar um website (nível 3) pode desencadear uma decisão de coletar novos dados e reexaminar

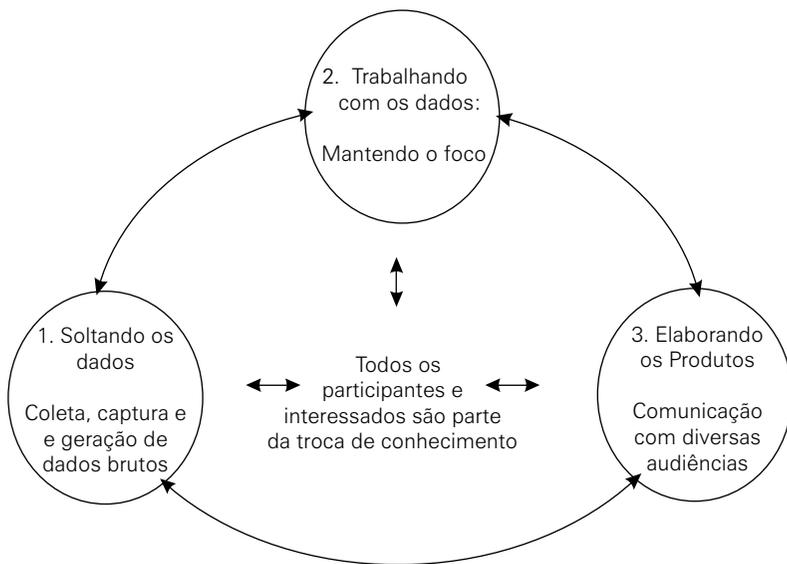


Figura 4. Modelo de Comunicações Incorporadas para a Pesquisa Qualitativa

algumas questões (nível 1); e uma escolha de informações (nível 2) de uma série de entrevistas (nível 1) pode sugerir uma nova direção para o questionamento (nível 1), uma nova maneira de entender a experiência (nível 2) ou o esboço para um potencial vídeo (nível 3). As Figuras 4 e 5 retratam e descrevem as atividades neste modelo de comunicações incorporadas para a pesquisa qualitativa.

1. <i>Liberando os Dados</i>	2. <i>Trabalhando com os Dados</i>	3. <i>Elaborando os Produtos</i>
Coleta, captura e geração de dados brutos	Manter o foco, escolher, analisar e estruturar o conhecimento	Formatação do conhecimento para comunicações com diferentes audiências
<i>Atividades</i>	<i>Atividades</i>	<i>Atividades</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Manter cadernos de recortes e diários pessoais – fazer anotações, por no papel regularmente pensamentos e experiências • Conduzir reuniões, discussões e troca de e-mails entre os participantes • Captar e escrever as experiências com ideias específicas (documentação focalizada). • Gerar entendimento ou insights através de workshops, observações, visita aos locais etc. • Coletar dados de programas, incluindo relatos e histórias, citações, estatísticas, entrevistas etc. • Brainstorm e resolução coletiva de problemas, lembrar, explorar e questionar • Examinar a documentação e os registros existentes para selecionar aqueles relevantes para o esforço • Registrar (fotografar, gravar em vídeo e áudio). 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher materiais, com frequência utilizando um foco ou “lente” específica (por exemplo, todos os materiais que têm a ver com pontos cruciais, ou todos os tópicos de interesse para os pais e para os educadores de pais) • Analisar temas e destacar os elementos, conceitos e informações principais • Criar uma estrutura para organização dos resultados (em geral sugerida pelos temas e insights que emergem) • Colocar os documentos e os materiais em uma ordem intuitivamente significativa • Enriquecer as estruturas com detalhes, exemplos e ilustrações extraídas dos dados brutos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever relatos profissionais, científicos, de não-ficção, populares, criativos e dramáticos • Desenvolver materiais audiovisuais (por exemplo, vídeos, documentários fotográficos, ilustrações gráficas, apresentações em PowerPoint, exibição de slides, peças teatrais, programas de televisão e rádio) • Desenvolver reuniões e atividades de workshop • Conduzir campanhas de consciência e educação pública e profissional, usando materiais de apoio (por exemplo, folhetos e brochuras, websites, CD-ROMs, anúncios na mídia) • Desenvolver propostas e projetos de pesquisa para trabalho futuro • Projetar atividades para o programa e planos para ações futuras do programa

Figura 5. O Modelo de Comunicações Incorporadas: Descrição das Atividades

O ideal é que todos os participantes de uma atividade de pesquisa qualitativa sejam encarados como comunicadores. Serão necessários mecanismos para captar as ideias, pensamentos, experiências e preocupações de cada participante e coletivos do grupo. Os participantes devem identificar como irão registrar seus processos de pensamento. Para registrá-los consistentemente em um grupo, os indivíduos serão solicitados a manter diários ou cadernos de anotações, onde registrem notas, façam esboços, colem citações e de todas as maneiras captem as ideias, os pensamentos e as experiências. Os dispositivos de grupo para reunir as informações (ver a Figura 6) podem incluir “a

Locais	O que estamos aprendendo?	Como aprendemos isso?	Questões/implicações levantadas
Peru	Criar pontes entre os diferentes atores; aprender com as crianças e envolvê-las, independentemente da sua idade; ouvir todas as vozes; fortalecer o autoconceito de América Latina; valorizar nossa experiência	Assim fazendo, compartilhar e construir utilizando novas metodologias, desenvolvendo ferramentas e instrumentos participativos, criando espaço para discussão e reflexão, usando a flexibilidade do programa	Como garantir que estamos fazendo isso como um processo relevante para o programa e para seus atores; como promover mudanças dentro do programa; como salvaguardar as demandas geradas pelo processo; aprender mais sobre os padrões de criação das crianças e encontrar maneiras de fazê-las serem considerados pelos formuladores de políticas
Filipinas	Aprender a fazer as perguntas certas no momento certo, e a simplificar e modificar as informações para os parceiros do programa; necessidade de um olhar mais profundo para o programa	Através do registro diário, de observação, reuniões regulares, discussões de grupo de foco, visitas domiciliares, entrevistas	Organizar e analisar informações; aplicar o que aprendemos com outras equipes e parceiros; documentação?, objetivo final – comunidades auto-sustentadas que possam lidar com sua própria situação

(continua)

Figura 6. Matriz de Aprendizagem em Locais do Programa: Questões e Problemas

parede” (uma parede ou quadro de avisos onde as pessoas podem colocar representações dos vários tipos de conhecimentos que estão coletando). Podem também ser utilizados outros dispositivos, tais como um quadro de avisos eletrônico, um sistema de arquivo compartilhado, um site de grupo da Intranet, ou estantes de livros e mesas para preparação dos materiais.

A Figura 6 apresenta uma matriz utilizada na IE para reunir informações coletadas dentro e entre os locais. Estes tipos de matrizes são úteis para identificar os problemas a serem tratados e compartilhar informações e experiências.

Locais	Perguntas que fazemos a nós mesmos	Perguntas que fazemos a outros programas	Experiência que gostamos de compartilhar	Problemas
Peru	Como estabelecer limites para a coleta de dados; como podemos saber mais sobre o trabalho de outras equipes e aprender com elas; como contribuir para gerar eficácia dentro do programa, mesmo quando a IE termina; que impacto vamos ter sobre os diferentes interessados	Quadros das comunidades; trabalho em perfis e atitudes, organização de dados, boas ideias para melhorar as comunicações	Retorno das informações e capacidade para gerar conhecimento a partir da experiência; reconhecer as mudanças que a experiência gera	Limites da coleta de dados; insights sobre os pontos fortes de outros programas, a maneira de explorar da IE; impacto sobre os diferentes interessados
Filipinas	Interrelação das ferramentas, geração de competência, técnicas e estratégias	O que eles aprenderam sobre a transmissão da liderança para os locais, projetos de subsistência, apoio; capacitação e geração de competência; migrantes e famílias deslocadas; intercâmbios e comunicações entre as crianças; <i>workshops</i> com todos	Compartilhar o progresso em andamento (especificamente, capacitação dos profissionais que trabalham na creche) e como este maximiza os benefícios; gerar mais informações com as comunidades; encorajar o apoio para influenciar os formuladores de políticas	Aplicação da aprendizagem para fortalecer nosso programa; integração do conteúdo do programa e abordagem das ferramentas e métodos; forma da documentação

Figura 6 (continuação). Matriz de Aprendizagem em Locais do Programa: Questões e Problemas

Em qualquer grupo, cada indivíduo oferece diferentes habilidades, interesses e aptidões de comunicação – como um articulador de ideias e pensamentos, registrador de anotações, entrevistador, organizador de materiais, elaborador de sistemas, analista ou rastreador de detalhes. Alguns indivíduos sentem-se mais à vontade escrevendo, enquanto outros preferem falar, ouvir, fotografar, gravar ou planejar ações. O grupo deve abraçar as contribuições de todos os indivíduos e capacitá-los para participar totalmente da documentação e do esforço de comunicação.

O intercâmbio de conhecimentos é ao mesmo tempo enriquecido e destilado por sua codificação. Um comitê de organização pode escolher e rastrear as informações coletadas pelos indivíduos e pelo grupo. A codificação do conhecimento melhora as chances de o conhecimento ser intercambiado efetivamente. Por esta razão, as comunicações e a documentação são partes integrantes de toda atividade e devem ser incorporadas em todo projeto de pesquisa qualitativa.

Conclusão

O esforço da IE visa buscar o desenvolvimento e o uso de várias ferramentas para coletar e processar dados para conseguir um melhor entendimento das observações feitas e aprender com o processo. Enquanto a pesquisa quantitativa se inicia com um projeto de métodos e procedimentos fixos e prescritos que são utilizados com conformidade em todos os locais, a pesquisa qualitativa evita conscientemente ter um projeto normativo e busca identificar padrões e diferenças individuais nos estudos de caso que não se tornariam evidentes na pesquisa baseada em suposições fixas. A abordagem da pesquisa qualitativa adotada para a IE permite aos pesquisadores obter tanto informações quanto insights sobre o processo.

Os resultados da pesquisa podem confirmar entendimentos intuitivos e validar decisões de programação tomadas tendo por base estes entendimentos. Entretanto, além dos resultados, o esforço da IE é igualmente ou até mais valioso devido ao processo utilizado. Mais de

cinquenta pessoas do mundo todo embarcaram em uma jornada conjunta e estão ativamente engajadas em um diálogo para gerar questões e metodologias para tratar essas questões que vão contribuir bem além da IE. Os intercâmbios entre os locais, reuniões periódicas de todos os membros da equipe e o compartilhamento frequente de informações e atividades estimular a posse conjunta de ferramentas e estratégias da pesquisa qualitativa que podem ser utilizadas para avaliar os programas de DPI em uma ampla variedade de locais destinados à primeira infância. Este tipo de avaliação contínua é necessário para apoiar a aprendizagem continuada e a melhoria na programação do DPI. As revisões e avaliação qualitativas devem ser incorporadas a todos os programas como uma medida importante para garantir que os escassos recursos para o DPI sejam investidos com sabedoria em programas eficazes. No geral, a IE promete prover o campo do DPI de um melhor entendimento das exigências para a criação de programas de DPI eficazes em diversos locais e contextos, utilizando diferentes abordagens de programação.

Nota

Este capítulo foi adaptado de “When ECD Works: Mapping the Contours of Effective Programming”, de autoria de G. Salole e J.L. Evans, em *Early Childhood Matters #93*, uma publicação da Bernard van Leer Foundation, e do *Coordinators’ Notebook #23*, uma publicação do Consultive Group on Early Childhood Care and Development.

Referências

- Barritt, L.S., Beekman, A.J., Bleeker, H. & Mulderij, K., 1979. *Science Not Method*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Chambers, R., 1997. *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London: Intermediate Technology Publications.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. London: Sage Publications.

- Geertz, C., 1983. *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Ilfeld, E.M., 2000. *Embedded Research*. Bernard van Leer Foundation, The Hague, Netherlands.
- Levi-Strauss, C., 1966. *The Savage Mind*. London: Weindenfeld & Nicolson.
- Moustakas, C., 1994. *Phenomenological Research Methods*. London: Sage Publications.
- Myers, R., 1999. *Effectiveness Initiative: An Evaluation of PROMESA: Report on a Visit to Colombia, August 27 to September 1, 1999*. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. Tlalcoligia, México.
- Pearce, J.C., 1971. *The Crack in the Cosmic Egg*. New York: Washington Square Press.

Capítulo 8

Programas Eficazes para a Primeira Infância: a Experiência Norte-Americana do Head Start

Louisa B. Tarullo

Em 2000, o programa norte-americano Head Start completou seu quinto ano de desenvolvimento e implementação de medidas de desempenho. Sendo o primeiro programa de educação da primeira infância dos Estados Unidos, o Head Start vem liderando o percurso do desenvolvimento e relato do controle dos serviços previstos a cada ano para mais de 800.000 crianças e suas famílias. Desde o planejamento inicial deste sistema de controle, em 1995, até a publicação do terceiro relatório de progresso (*Administration on Children, Youth, and Families 2001*), o Head Start tem feito um extraordinário progresso no estabelecimento de controles orientados para o resultado. O sistema combina os melhores atributos da pesquisa científica com o relato e o monitoramento do nível do programa. Ele é baseado nos critérios para o controle do programa direcionados ao consenso.

Este capítulo descreve a iniciativa das medidas de desempenho do programa Head Start e da Family and Child Experiences Survey, uma parte fundamental desta iniciativa. Os dados coletados no levantamento vêm sendo utilizados para avaliar os resultados do Head Start e para aprimorar o programa em geral.

Iniciativa das Medidas de Desempenho do Programa

O Head Start Act (42 U.S.C. 9831 et seq. 1994) define as medidas de desempenho do programa como “métodos e procedimentos para men-

surar, anualmente e por períodos mais longos, a qualidade e a eficácia dos programas operados pelas agências do Head Start”, que serão utilizados na identificação dos pontos fortes e fracos deste programa - tanto nacionalmente quanto por região. E também para destacar as áreas que requerem capacitação e assistência técnica adicionais. Especificamente, as medidas de desempenho do programa foram desenvolvidas segundo as recomendações do Advisory Committee on Head Start Quality and Expansion; do decreto da seção 641A(b) do Head Start Act, reautorizado em 1994; e do Government Performance and Results Act (Public Law 103-62 de 1993).

Em 1995, o Head Start realizou um processo de construção de consenso para desenvolver as medidas de desempenho do programa. O processo incluiu discussões com os profissionais e os pais do programa Head Start; representantes das organizações dedicadas à primeira infância; pesquisadores; especialistas em educação, desenvolvimento da criança e intervenção inicial; e dirigentes do escritório do Head Start noo U.S. Department of Health and Human Services.

Estrutura Conceitual

Em 1996-97, o Head Start desenvolveu uma estrutura conceitual para as medições de desempenho do programa e revisou e condensou as medições iniciais. A estrutura conceitual unifica e organiza as medições e mostra os vínculos entre os processos e as medidas de resultados para as crianças e famílias do Head Start (ver a Figura 1).

A estrutura conceitual é baseada no principal objetivo do Head Start: promover a competência social das crianças. A competência social é definida como a eficácia cotidiana de uma criança para lidar com o ambiente presente e as responsabilidades posteriores na escola e na vida. Para uma criança de 5 anos de idade que está terminando a pré-escola e ingressando na escola primária, um desafio importante na vida e um teste fundamental de competência social é a prontidão para a escolaridade (isto é, se a criança adquiriu as habilidades, o entendimento e os comportamentos que ajudam a assegurar o funcionamento bem-sucedido no novo ambiente).

O Head Start adotou a visão da “criança integral”; da prontidão para a escolaridade recomendada pelo Goal One Technical Planning Group do U.S. National Education Goals Panel (Goal One Technical Planning Group 1991, 1993). Nesta visão, a prontidão para a escolaridade é um fenômeno multifacetado que compreende 5 domínios do desenvolvimento importantes para tal: bem-estar físico e desenvolvimento motor, desenvolvimento social e emocional, abordagens para a aprendizagem, uso da linguagem e alfabetização emergente e a cognição e o conhecimento geral. Cada domínio é representado na bateria de medidas utilizadas para avaliar o desempenho dos programas Head Start. As medições de desempenho são responsáveis pelo inter-relacionamento do desenvolvimento cognitivo, emocional e social; a saúde física e mental e as necessidades nutricionais.

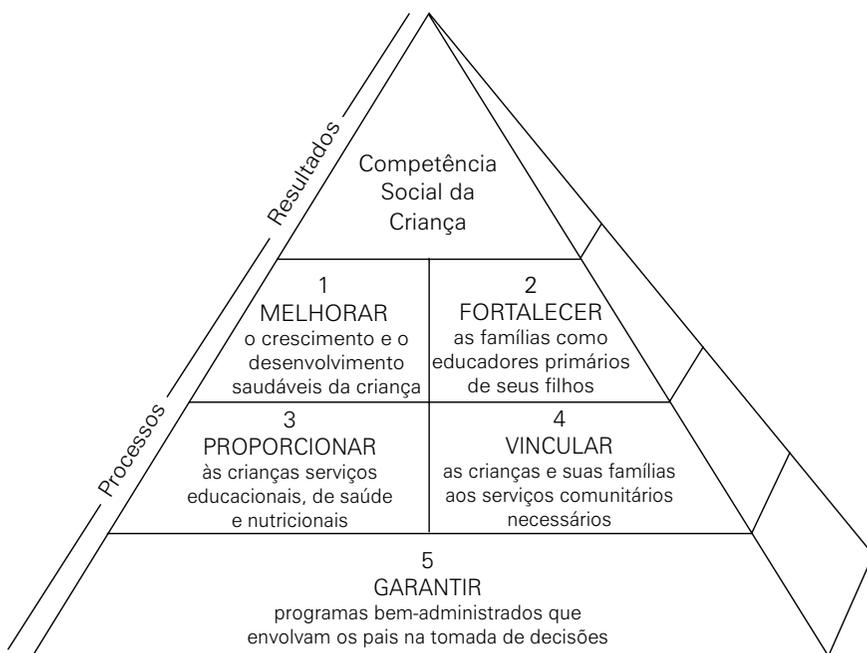


Figura 1. Medidas de Desempenho do Programa Head Start: Estrutura Conceitual

A competência social de uma criança está no topo da estrutura conceitual, descrita como uma pirâmide. Cinco objetivos corroboram este resultado:

- Objetivo 1. Melhorar o crescimento e o desenvolvimento saudáveis da criança;
- Objetivo 2. Fortalecer as famílias como os educadores primários de seus filhos;
- Objetivo 3. Proporcionar às crianças serviços educacionais, de saúde e nutricionais;
- Objetivo 4. Vincular as crianças e as famílias aos serviços comunitários necessários;
- Objetivo 5. Garantir programas bem-administrados que envolvam os pais na tomada de decisões.

Cada objetivo é fundamental para ajudar as crianças das famílias de baixa renda a atingir seu pleno potencial. Os objetivos representam marcos fundamentais do programa Head Start. Os objetivos 1 e 2 representam os resultados que o programa está destinado a produzir. Atingir estes dois objetivos é fundamental para o sucesso definitivo do Head Start. Como o envolvimento dos pais e o apoio da família são princípios-chave do Head Start, estão incluídas as medidas de resultado voltadas tanto para a criança quanto para a família. Os objetivos 3, 4 e 5 estão na parte inferior da pirâmide e contêm as medidas fundamentais do processo para se atingir os objetivos 1 e 2, assim como a meta final de melhorar a competência social da criança. Um aspecto importante da pirâmide é a forte conexão empírica entre a prestação de serviços de qualidade (medições do processo) e as melhorias no desenvolvimento da criança (medições de resultado).

Medições de Desempenho do Programa

O Head Start estabeleceu 24 medidas de desempenho do programa agrupadas sob os 5 objetivos do programa (ver a Figura 2).

OBJETIVO 1. Realçar o Crescimento e o Desenvolvimento Saudáveis das Crianças

1. As crianças do Head Start demonstram melhoria na alfabetização emergente, nas habilidades matemáticas e nas habilidades de linguagem;
2. As crianças do Head Start demonstram melhoria nas habilidades cognitivas em geral;
3. As crianças do Head Start demonstram melhoria nas habilidades motoras finas e grossas;
4. As crianças do Head Start demonstram melhoria nas atitudes positivas com relação à aprendizagem;
5. As crianças do Head Start demonstram melhoria no comportamento social e no bem-estar emocional;
6. As crianças do Head Start demonstram melhoria na saúde física.

OBJETIVO 2. Fortalecer as Famílias como os Educadores Primários de Seus Filhos

7. Os pais do Head Start demonstram melhoria nas habilidades de paternidade/maternidade;
8. Os pais do Head Start melhoram sua autoestima e seu bem-estar emocional;
9. Os pais do Head Start fazem progresso rumo aos seus objetivos educacionais, de alfabetização e de emprego.

OBJETIVO 3. Proporcionar às Crianças Serviços Educacionais, de Saúde e Nutricionais

10. Os programas Head Start proporcionam ambientes educacionais apropriados para o desenvolvimento;
11. Os profissionais do Head Start interagem com as crianças de uma maneira competente e sensível;
12. Os programas Head Start apoiam e respeitam as culturas das crianças;
13. O Head Start garante que as crianças recebam os serviços médicos, dentários e de saúde mental necessários;
14. As crianças do Head Start recebem refeições e lanches que satisfazem suas necessidades nutricionais diárias;
15. Os programas Head Start proporcionam serviços individualizados para as crianças portadoras de deficiências.

OBJETIVO 4. Vincular as Crianças e as Famílias aos Serviços Comunitários Necessários

16. Os pais do Head Start estão vinculados às agências de serviço social para obter os serviços necessários;
17. Os pais do Head Start estão vinculados às agências educacionais para obter os serviços necessários;
18. Os pais do Head Start estão vinculados aos serviços de assistência à saúde para obter os cuidados necessários;
19. Os pais do Head Start têm garantida a assistência aos filhos para poder trabalhar, ir à escola ou adquirir capacitação para o emprego.

OBJETIVO 5. Garantir Programas Bem-Administrados que Envolvam os Pais na Tomada de Decisões

20. Os programas Head Start são bem-administrados;
21. Os pais do Head Start estão ativamente envolvidos nas decisões sobre as operações do programa;
22. Os programas Head Start empregam profissionais qualificados;
23. Os programas Head Start apoiam o desenvolvimento e a capacitação dos profissionais;
24. Os programas Head Start cumprem os próprios regulamentos.

Figura 2. Medidas de Desempenho do Programa Head Start, por Objetivo

Para cada medida de desempenho do programa, os indicadores de desempenho especificam como ela será avaliada. A Figura 3 mostra uma seção da matriz das medidas de desempenho do programa Head Start, que inclui o objetivo, a medida do desempenho, o indicador do desempenho, a fonte dos dados e os dados de 1997-98. O indicador de desempenho para a primeira medição de desempenho do objetivo 1, “As crianças do Head Start demonstram melhora na alfabetização emergente, habilidades matemáticas e habilidades de linguagem”, é uma mudança na alfabetização emergente delas, mensurada pelas avaliações das crianças.

Uma medição mais orientada para o processo (não mostrada) para o objetivo 3 (Prover as crianças com serviços educacionais, de saúde e nutricionais) é que “o Head Start garante que as crianças recebam os serviços médicos, dentários e de saúde mental necessários”. O indicador de desempenho para esta medida é o número e a percentagem de crianças do Head Start que receberam os serviços médicos necessários relatados pelo programa.

O progresso nos indicadores que apoiam cada objetivo vem sendo documentado em relatórios periódicos. Os dados são obtidos a partir de recursos da agência, tais como o Relatório de Informação do Programa (PIR) do Head Start, relatórios do escritório regional e resultados para as salas de aula, professores, famílias e crianças relatados no Head Start’s Family and Child Experiences Survey.

Levantamento das Experiências da Família e da Criança no Head Start

O Levantamento das Experiências da Família e da Criança (Family and Child Experiences Survey (FACES) do Head Start é uma parte fundamental das medidas de desempenho do programa. Por meio do FACES, os pesquisadores estão coletando dados abrangentes sobre o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico da participação das crianças no Head Start; as características, bem-estar e realizações das famílias; a qualidade das salas de aula do Head Start e as ca-

OBJETIVO 1. Melhorar o Crescimento e o Desenvolvimento Saudável das Crianças

Medida do Desempenho	Indicador do Desempenho	Fonte dos dados	Dados de 1997-98
1 As crianças do Head Start (HS) demonstram melhoria na alfabetização emergente, nas habilidades matemáticas e nas habilidades de linguagem	Alfabetização emergente das crianças do HS	Child Assessment (Woodcock-Johnson Letter-Wood Identification).	As crianças de 4 anos de idade do HS que terminaram o programa obtiveram pontuações-padrão médias de 89,8 (comparadas com a média nacional de 100). As crianças do HS ganharam 1,6 ponto do inverno para a primavera (comparadas com o padrão de nenhum ganho)
		Woodcock-Johnson Dictation	As crianças de 4 anos de idade do HS que terminaram o programa obtiveram pontuações-padrão médias de 88,1 (comparadas com a média nacional de 100). No HS, as crianças ganharam 1,5 ponto. No jardim de infância, as crianças ganharam 4,6 pontos.

Figura 3. Amostra da Matriz das Medições de Desempenho do Programa Head Start

racterísticas, necessidades e opiniões dos professores e de outros profissionais do Head Start.

O levantamento proporciona dados sobre uma amostra nacionalmente representativa dos programas, centros, salas de aula, crianças e pais do Head Start. A amostra é estratificada por três variáveis: região do país (nordeste, meio-oeste, sul ou oeste); urbanicidade (urbano versus rural) e percentagem de famílias de minorias no programa (50% ou mais versus menos de 50%).

O FACES inclui seis fases de coleta de dados. A primeira fase (primavera de 1997) consistiu de um teste de campo com aproximadamente 2.400 crianças e pais de uma amostra aleatória nacionalmente estratificada de 40 programas Head Start. O teste de campo estabeleceu a factibilidade da entrevista dos pais e da avaliação das crianças em larga escala, utilizando instrumentos selecionados. O teste tam-

bém proporcionou informações valiosas sobre a situação dos programas, das crianças e das famílias do Head Start.

A segunda e a terceira fases (outono de 1997 e primavera de 1998) consistiram da coleta de dados de uma amostra de 3.200 crianças e famílias nos mesmos quarenta programas Head Start. A fase da primavera de 1998 incluiu avaliações das crianças que completaram o programa Head Start e dos graduados do Head Start que completaram o jardim de infância (um teste de campo do jardim de infância). Foram também coletados dados de entrevistas com os pais e avaliações feitas por professores do jardim de infância. A faixa do jardim de infância foi subsequentemente acompanhada na primeira série.

A quarta fase (primavera de 1999) consistiu da coleta de dados dos 40 programas Head Start e de um acompanhamento das crianças que participaram do Head Start no jardim de infância. A quinta fase (primavera de 2000) concluiu o acompanhamento no jardim de infância das crianças que concluíram o Head Start na primavera de 1999 e daquelas da primeira série que concluíram o Head Start em 1998. A sexta fase, na primavera de 2001, concluiu o acompanhamento na primeira série das crianças que concluíram o Head Start na primavera de 1999. Prosseguindo com o compromisso do Head Start de realizar avaliações continuadas utilizando medições de desempenho, uma nova faixa etária nacionalmente representativa foi selecionada para a coleta de dados que teve início no outono de 2000. Com uma amostra de 2.800 crianças e suas famílias, de 43 novos programas Head Start distribuídos em todo o país, o FACES continua a examinar os resultados das crianças, a qualidade do programa e o bem-estar e as realizações das famílias.

A Figura 4 apresenta o projeto de estudo do FACES. Através das seis fases, os pesquisadores conseguiram avaliar os efeitos do Head Start comparando as crianças e seus pais antes (pré-Head Start) e depois (pós-Head Start) da exposição ao programa. Devido à total cooperação dos programas Head Start estudados e do diligente trabalho de campo conduzido pelas equipes de pesquisa, os índices de conclusão do FACES são altos, alcançando uma média de mais de 80% em todas as medidas do levantamento.

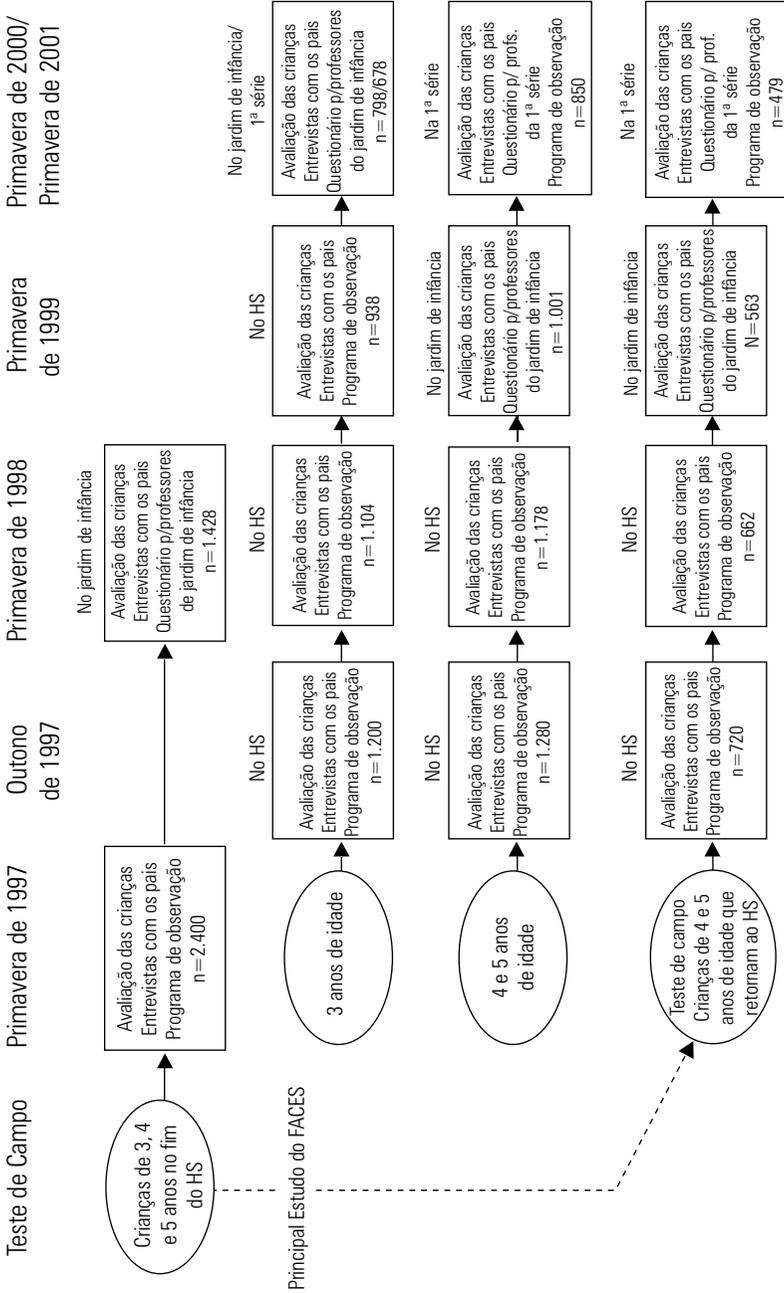


Figura 4. Projeto de Estudo do FACES: Amostras e Coleta de Dados

FACES: Resultados

Os dados do FACES coletados durante o outono de 1997 e a primavera de 1998 oferecem resultados importantes sobre a mudança no crescimento e desenvolvimento das crianças, a consistência da qualidade da sala de aula e as características e realizações das famílias do Head Start durante o ano de 1997-98. O acompanhamento durante o jardim de infância revela importantes informações sobre o desempenho na escola dos graduados no Head Start. Os principais resultados de 1997-98 estão apresentados abaixo.

O Head Start Melhora o Crescimento e o Desenvolvimento Saudáveis das Crianças?

A participação no Head Start pode melhorar o crescimento e o desenvolvimento de uma criança. Os dados mostram o seguinte:

- A criança típica que conclui o Head Start possui o conhecimento e as habilidades iniciais de alfabetização e numeração, que indicam uma prontidão para aprender quando ela chega ao jardim de infância e à primeira série.
- As crianças do Head Start exibiram ganhos importantes nas habilidades de vocabulário e escrita e nas habilidades sociais durante o ano do programa. Entretanto, as crianças exibiram pouco progresso no reconhecimento das letras e na familiaridade com livros.
- Durante o ano, as brincadeiras das crianças tornaram-se mais complexas e elas se revelaram mais envolvidas na brincadeira interativa com os pares - um indicador de desenvolvimento social.
- As crianças que concluem o Head Start estão “prontas para aprender”, como é demonstrado pela extensão da sua aprendizagem no final do jardim de infância. Nessa época os graduados no Head Start conseguiram ganhos substanciais no conhecimento de palavras, reconhecimento das letras, habilidades matemáticas, de escrita e consciência fonêmica.

O Head Start Fortalece as Famílias como Educadora Primária de Seus Filhos?

A participação no Head Start pode fortalecer as famílias como educadora primária. Os dados indicam o seguinte:

- Os assistentes primários (em geral, os pais) tinham igual probabilidade de serem casados ou solteiros. O assistente típico era jovem (entre 20 e 30 anos de idade), contava pelo menos com um diploma de segundo grau ou equivalente e estava empregado. Apesar da alta proporção de assistentes na força de trabalho, 85% das famílias que participaram do Head Start tinham fontes de renda suplementares.
- Mais de dois terços dos pais do Head Start relataram que liam para seus filhos pelo menos três a quatro vezes por semana. É importante notar que a frequência da leitura dos pais estava vinculada às pontuações de vocabulário de uma criança. E as crianças para as quais os pais liam com maior frequência exibiram maior conhecimento de palavras no final do ano.
- Os pais do Head Start citaram realizações importantes durante o ano. Um número maior de assistentes primários estava empregado (um aumento de 2% do outono para a primavera); 9% obtiveram qualificação, certificado ou diploma e um número menor recebeu ajuda da área de bem-estar social (um declínio de 3,5% do outono para a primavera).
- Os pais do Head Start citaram o programa como uma fonte importante de apoio na criação de seu filho. Também relataram uma maior percepção de controle sobre suas próprias vidas ao final do Head Start em relação ao início.
- Os pais pareceram desempenhar um papel importante e positivo nas vidas das crianças. Quando o pai não estava presente em casa, os recursos disponíveis à família, tanto social quanto financeiramente, eram reduzidos. As famílias sem o pai em casa tinham maior probabilidade de estar expostas a crime ou à violência doméstica.
- A maioria dos pais teve participação ativa em seu programa Head Start. E aproximadamente 80% foram visitados em casa por profissionais do programa, compareceram a uma reunião

de pais e professores e observaram uma sala de aula.

- Mais de 85% dos pais ficaram muito satisfeitos com os serviços que seu filho recebeu para ajudá-lo a crescer e se desenvolver, prepará-lo para o jardim de infância e identificar e proporcionar-lhe outros benefícios.

O Head Start Proporciona às Crianças Serviços Educacionais, de Saúde e Nutricionais de Alta Qualidade?

A qualidade dos serviços do Head Start é boa. Entre os indicadores-chave estão:

- A qualidade das salas de aula do Head Start foi consistentemente avaliada como boa em três pontos da medição realizada por observadores capacitados. No outono de 1997, a pontuação média da Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) nas 518 salas de aula do Head Start foi boa. Quase um quinto das salas de aula foram avaliadas como muito boas ou excelentes. E nenhuma sala de aula foi avaliada como inadequada. Estas avaliações se comparam favoravelmente com aquelas relatadas para outros programas de pré-escola e atenção à criança;
- Os números médios tanto para o tamanho da classe quanto para as proporções criança-adulto foram bem melhores do que aqueles requeridos pelos padrões de desempenho do programa Head Start e pelos padrões de credenciamento da National Association for the Education of Young Children (NAEYC);
- A maioria dos professores do Head Start têm boas qualificações. Quase um terço deles têm diploma de bacharel ou grau universitário e os professores têm em média quase 12 anos de experiência no ensino. O nível educacional dos professores estava relacionado à qualidade das salas de aula. Quanto mais elevado o nível educacional do professor, melhor a qualidade da sala de aula.

Qual É o Vínculo Entre a Qualidade da Sala de Aula e os Resultados da Criança?

A qualidade observada das salas de aula do Head Start está vinculada aos resultados das crianças. Os dados mostram o seguinte:

- As crianças nas salas de aula do Head Start que tinham melhor interação professor-aluno e mais oportunidades de aprendizagem da língua tiveram pontuações mais altas em vocabulário. Além disso, as crianças nas salas de aula que tinham menores proporções criança-adulto exibiram maiores ganhos nas pontuações de vocabulário durante o ano;
- As crianças nas salas de aula com melhor avaliação para os materiais de aprendizagem passaram mais tempo em brincadeiras interativas simples ou de representação e menos tempo em brincadeiras não interativas.

Conclusão

A instituição das medidas de desempenho do programa Head Start começou em 1995. Em 1999, o Head Start reuniu informações extensivas sobre o desempenho do programa. Através do FACES, o Head Start acumulou dados sobre a mudança no desempenho das crianças durante um ou mais anos de participação no programa, sobre o progresso dos graduados no jardim de infância, sobre a qualidade e as características dos programas Head Start e sobre o bem-estar e as realizações das famílias do programa. Os dados mostram que o Head Start pode melhorar o crescimento e o desenvolvimento das crianças; fortalecer as famílias como educadores primários das crianças; proporcionar serviços educacionais, de saúde e nutricionais de alta qualidade e melhorar os resultados das crianças.

Os dados de desempenho mostraram-se úteis para a documentação do controle do Head Start externamente e para a melhora do programa, internamente. Durante o recredenciamento do Head Start, em 1998, seus dirigentes puderam relatar ao Congresso dos Estados Unidos a qualidade dos programas e o conhecimento e as habilidades das crianças que os concluíram. Além disso, os dados do FACES foram apresentados ao Advisory Committee on Head Start Research and Evaluation, que foi instruído e encarregado pelo Congresso norte-americano para proporcionar recomendações sobre o projeto de um estudo ou estudos destinado a determinar o impacto nacional do

Head Start. Os dados do FACES também foram amplamente divulgados dentro do Head Start e são utilizados nos esforços continuados para melhorar o programa e aperfeiçoar a capacitação e a assistência técnica. Os pesquisadores têm apresentado os resultados do FACES em conferências nacionais de pesquisadores e profissionais, incluindo a Head Start's National Research Conference e reuniões da Society for Research in Child Development e da National Head Start Association. Os dados e os resultados relatados são evidências importantes do valor dos investimentos no desenvolvimento da primeira infância.

Notas

Este capítulo é derivado do terceiro relatório de progresso sobre a iniciativa das medidas de desempenho do programa Head Start. O relatório integral, referenciado abaixo, pode ser acessado no seguinte website: <http://www.acf.dhhs.gov/programs/core>. O estudo do FACES vem sendo conduzido pela Westat, Inc., ABT Associates, Inc., Ellsworth Associates, Inc. e por The CDM Group, Inc. É dirigido pelo Commissioner's Office of Research and Evaluation, Administration on Children, Youth and Families, U.S. Department of Health and Human Services. O autor representa uma equipe de pesquisadores que preparou este relatório, incluindo Nicholas Zill, Gary Resnick, Ruth Hubbell McKey, David Connell, Robert O'Brien, Mary Ann D'Elío e Cheryl Clark.

References

- Administration on Children, Youth, and Families. 2001. *Head Start FACES: Longitudinal Findings on Program Performance. Third Progress Report*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services.
- Goal One Technical Planning Group, 1991. *The Goal One Technical Planning Subgroup Report on School Readiness*. In National Education Goals Panel, ed., *Potential Strategies for Long-term Indicator Development: Reports of the Technical Planning Subgroups*.

Report No. 91-0, pp. 1-18. Washington, D.C.: National Education Goals Panel.

Goal One Technical Planning Group, 1993. *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Shared Beliefs and Vocabulary. Draft Report to the National Education Goals Panel.*

Washington, D.C.: National Education Goals Panel.

Government Performance and Results Act (Public Law 103-62), 1993.

Head Start Act, Section 641A (b), 42 U.S.C. 9831 et seq., 1994.

Elementos de Qualidade nos Programas de Visita Domiciliar: Três Modelos Jamaicanos

Kerida Scott-McDonald

As crianças pobres das comunidades jamaicanas enfrentam desvantagens devastadoras em termos de negligência, abuso e assistência inadequada devido à falta de conhecimento, tempo e recursos dos pais, assim como a um alto estresse emocional. As crianças são colocadas em maior risco porque os apoios tradicionais das famílias ampliadas diminuíram e porque os programas acessíveis que oferecem benefícios compensatórios aos pais e às crianças ou não estão disponíveis ou são de péssima qualidade. Os resultados destes dois fatores, interagindo ciclicamente no decorrer do tempo, são famílias disfuncionais e novas gerações de crianças que se tornam pais desfavorecidos, tanto do ponto de vista econômico quanto do desenvolvimento.

Na Jamaica, aproximadamente uma em cada três crianças com menos de 4 anos de idade (isto é, cerca de 70.000 crianças) vive na pobreza. Os programas de primeira infância de base domiciliar representam talvez a maior esperança de se romper o ciclo da pobreza neste país. A pesquisa internacional confirma que serviços de alta qualidade para a primeira infância podem fazer uma enorme diferença nas vidas das crianças. E que estes serviços têm efeito mais significativo sobre aqueles que são economicamente desfavorecidos. A Jamaica conseguiu uma cobertura de pré-escala louvável, atingindo 85% de

todas as crianças de 4 e 5 anos de idade, mas as oportunidades para os bebês e as crianças desde o nascimento até os 3 anos de idade são extremamente limitadas. A cobertura atual de creches para esta faixa etária é baixa (aproximadamente 14%). E a maioria dos programas é oferecida para operadores privados em custos que excedem em muito as possibilidades das famílias pobres.

Não se pode esperar que o governo, que enfrenta uma carga monstruosa de dívidas e exigências concorrentes do setor social, sustente a expansão em ampla escala da assistência às crianças baseada em centros de atendimento. Além disso, os serviços de creche formais podem ser considerados inapropriados e irrelevantes nas áreas rurais que têm maior incidência de pobreza e onde as mães estão mais frequentemente desempregadas ou ganham sua vida em seus lares ou em torno deles.

Os programas de visitação familiar na Jamaica oferecem uma alternativa importante para o aumento do acesso das famílias pobres às intervenções para a primeira infância. E, fundamentalmente, para a geração de capital social. Este capítulo examina elementos de qualidade que podem ser referências úteis na distribuição desses programas. Três modelos de visita domiciliar que estão sendo atualmente operados na Jamaica são examinados para identificar práticas que parecem ter contribuído significativamente para o sucesso das intervenções. Os três modelos oferecem os mesmos ingredientes básicos de estímulo psicossocial para as crianças. E também aconselhamento, educação e apoio aos pais. Todos os programas atendem crianças que vivem na pobreza, mas cada um atende populações distintas. Os três programas são:

- Roving Caregivers Program, que serve às necessidades de filhos de mães e famílias adolescentes;
- Community-Based Rehabilitation Program, que ajuda crianças pequenas portadoras de deficiências;
- Malnourished Children's Program, que trata das necessidades nutricionais e psicossociais de crianças admitidas em hospital devido à má-nutrição.

Juntos, estes programas tratam dos três princípios mais importantes que estão na base da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC): sobrevivência, proteção e desenvolvimento. Qualquer programa de visitação domiciliar considerado para implementação em escala nacional deve dar ênfase suficiente a cada um destes direitos e objetivos para as crianças. Segue-se uma breve visão geral dos três programas.

Visão Geral

Roving Caregivers Program

O Roving Caregivers Program (RCP) é uma iniciativa básica implementada sob o componente Community and Home-Based Learning do Governo da Jamaica e do Programa de Desenvolvimento da Educação Básica e da Primeira Infância do United Nations Children's Fund (UNICEF). O objetivo da iniciativa é garantir o desenvolvimento e a expansão da distribuição eficaz e de baixo custo de serviços para a primeira infância de forma a atender às necessidades de desenvolvimento das crianças desde o nascimento até os 3 anos de idade. O RCP é um programa não-formal, multidimensional e integrado de desenvolvimento da criança e educação dos pais. Os ingredientes básicos incluem atenção à criança, educação ambiental, informações de encaminhamento, desenvolvimento pessoal, capacitação de habilidades e geração de renda.

O RCP foi implementado pela Rural Family Support Organization (RuFamSo) em duas paróquias rurais do centro da Jamaica. Estas paróquias foram identificadas como a região-piloto para a implementação da nova política do governo sobre a integração da educação da primeira infância. A RuFamSo, que tem fortes vínculos com várias agências de desenvolvimento e agências internacionais, proporciona serviços integrados para as famílias. Além do RCP, estes serviços incluem o Teenage Mothers Project, o Male Adolescent Program, o Uplifting Adolescents Program e o Home-Based Nursery Program. Todos os programas, incluindo o RCP, são um desdobramento do Teenage Mothers Project.

Iniciado em 1992 como um esforço conjunto com a Bernard van Leer Foundation, o RCP destina-se a ajudar as famílias de alto risco. As clínicas comunitárias de saúde infantil ajudam a encontrar os beneficiários. O RCP aciona um quadro de promotores do desenvolvimento infantil para exemplificar atividades de estímulo nos lares e transmitir mensagens de educação aos pais. Os assistentes (ou itinerantes) que realizam suas tarefas a pé são jovens graduados no ensino secundário recrutados nas comunidades em que vivem. Os itinerantes são selecionados com base em recomendações dos diretores ou orientadores educacionais de suas ex-escolas. Dependendo da proximidade dos lares, as intervenções são organizadas por indivíduos e grupos.

O RCP tem um forte componente de capacitação. Os itinerantes recebem uma semana de capacitação pré-serviço e capacitação regular em serviço, que consiste de workshops de um dia a cada duas semanas e cursos de uma semana a cada três meses. Os workshops são organizados para discutir questões e preocupações relacionadas às visitas; para examinar os planos semanais e para a confecção de brinquedos destinados às atividades de estímulo. As visitas domiciliares são monitoradas de perto pelos dirigentes do projeto, que realizam visitas de supervisão a cada duas semanas.

Em cerca de 6 anos, o RCP se expandiu de 15 para 25 distritos e atualmente beneficia 3.500 crianças de 0 a 3 anos e 700 lares em aproximadamente sessenta comunidades. Em 1998, sob uma iniciativa de erradicação de pobreza do governo, o exemplo dos assistentes itinerantes foi testado com sucesso em todos os ambientes urbanos, em 11 comunidades carentes do centro da cidade, beneficiando 1.300 crianças.

Community-Based Rehabilitation Program

O Community-Based Rehabilitation Program faz parte da organização Dedicated to the Development of the Disabled (3D), que foi criada em 1985. O 3D está comprometido com a reabilitação e integração de pessoas portadoras de deficiências em suas comunidades, ensinando e ajudando os assistentes a auxiliar as pessoas com defici-

ências a atuar em seu mais elevado potencial. O programa comunitário oferece uma série de serviços, incluindo estímulo inicial para que as crianças em risco se desenvolvam lentamente; identificação precoce das deficiências, avaliação das competências, desenvolvimento de planos domiciliares individuais para melhorar as habilidades da criança, aconselhamento em grupo e individual para os pais, avaliações psico-educacionais para crianças em idade escolar e encaminhamentos a outras agências. O programa de base domiciliar foi iniciado em uma das 14 paróquias da Jamaica e atualmente opera em 4 paróquias, servindo aproximadamente a 1.000 famílias. As crianças que se beneficiam do programa são aquelas que têm entre 0 e 6 anos de idade e exibem um desenvolvimento significativamente lento ou atrasado em uma ou mais áreas de autoajuda, fala e linguagem, e comportamento motor ou cognitivo.

As crianças são encaminhadas ao programa comunitário 3D pelos pais, médicos, enfermeiras, creches, assistentes sociais e professores. Após o encaminhamento, é realizada uma avaliação completa da criança utilizando-se o Denver Developmental Screening Test. A criança é submetida a um exame médico completo e, após o diagnóstico, é colocada em um programa de intervenção administrado por um assistente de desenvolvimento infantil. Baseado na avaliação, nas entrevistas com os pais e com os membros da comunidade, assim como nas observações no ambiente doméstico, o assistente desenvolve um plano individual para a criança e um plano domiciliar. Quando este trabalho de base é concluído, o assistente começa a orientar os pais em estratégias de estímulo. Os assistentes em geral visitam cada criança pelo menos duas vezes por mês, começando com visitas semanais e depois diminuindo a frequência à medida que o programa progride. Os problemas que requerem avaliação por um especialista ou uma intervenção específica são encaminhados a outras agências. Cada assistente visita entre 12 e 20 crianças por semana e participa de encontros semanais com o supervisor do projeto para discutir o programa da criança e os métodos de ensino. A capacitação inicial recebida pelos assistentes é reforçada pela capacitação contínua em serviço.

Malnourished Children's Program

O Malnourished Children's Program foi estabelecido em 1994 pelo Child Development Research Group da Tropical Metabolism Research Unit (agora renomeada Tropical Medicine Research Institute, TMRI), do University Hospital of the West Indies, para tratar das deficiências iniciais de crianças hospitalizadas devido à má-nutrição. Antes de iniciar este programa comunitário, o pessoal do hospital observou que muitas crianças que se recuperavam e eram enviadas do TMRI para casa tinham de ser readmitidas pelo mesmo motivo pouco tempo depois. Para tratar deste problema, o TMRI iniciou estratégias de intervenção destinadas a reduzir o alto índice de readmissão realizando visitas domiciliares de acompanhamento para monitorar as crianças que tiveram alta do TMRI.

Durante cada visita domiciliar, os profissionais se concentram no estímulo, em fatores ambientais potencialmente prejudiciais à saúde da criança e à situação nutricional da criança, assim como à sua possível necessidade de suplementação alimentar. Os pais das crianças admitidas no TMRI participam de um programa semanal contínuo que consiste na educação dos pais e em um projeto de bem-estar social. O TMRI ajuda os pais a desenvolver habilidades de geração de renda, iniciar projetos de autoajuda e a encontrar empregos ou moradia. O TMRI também proporciona cestas básicas, roupa de cama e roupas pessoais para os pais carentes e desempregados. É exigido que os pais compareçam a pelo menos 12 workshops e, na sua conclusão, lhes é concedido um certificado de participação.

Além das visitas domiciliares individuais, o TMRI opera um programa de alcance comunitário em 3 locais, em comunidades pobres da região metropolitana de Kingston. Este programa inclui estímulo psicossocial regular para crianças de até 3 anos de idade, com o apoio de uma brinquedoteca móvel que empresta brinquedos. O TMRI também estendeu seus serviços de estímulo de pais e crianças ao único hospital exclusivo para crianças da Jamaica, através de um programa semanal na clínica de nutrição.

Programas de Visita Domiciliar: Elementos de Qualidade

Doze elementos de qualidade podem ser observados nas práticas dos 3 programas-modelo que foram descritos. Estes elementos, que têm contribuído significativamente para o sucesso do programa, são:

1. Vínculo dos apoios à assistência à criança com os apoios familiares;
2. Reconhecimento dos múltiplos papéis das mulheres como mães, donas de casa e provedoras;
3. Transferência de habilidades aos usuários e famílias;
4. Flexibilidade na prestação do serviço;
5. Reconhecimento das configurações familiares e ampliação das redes existentes para as crianças;
6. Manutenção dos brinquedos do programa;
7. Fortes sistemas de encaminhamento e acesso ao apoio;
8. Alta retenção de funcionários;
9. Documentação;
10. Fortes mecanismos de feedback e monitoramento;
11. Orientação da pesquisa conduzindo à ação
12. Medidas pró-ativas para garantir a sustentabilidade e a institucionalização.

Os resultados e as impressões apresentadas a seguir para cada elemento são baseados em entrevistas com os diretores do programa, membros da equipe e beneficiários, assim como em observações de reuniões, sessões de capacitação e outras intervenções. Para a análise, o autor supôs que os padrões relativos às contribuições ao programa estavam fortemente relacionados aos resultados desejados. Mas não fez nenhuma tentativa para estabelecer conexões diretas entre as contribuições e os resultados.

Vínculo dos apoios à assistência à criança com os apoios familiares

Todos os três programas descritos acima são baseados no princípio fundamental de que as crianças não podem ser assistidas isolada-

mente. Os programas abordam as intervenções em prol das crianças a partir de uma perspectiva holística, proporcionando apoio às famílias enquanto atendem diretamente às crianças.

Como foi previamente afirmado, o RCP é um desdobramento do Teenage Mothers Project, que foi estabelecido inicialmente para lidar com o problema da gravidez na adolescência (o índice de gravidez na adolescência na Jamaica é de 108 para 1.000, o mais alto do Caribe). O projeto foi expandido para incluir outros serviços quando se percebeu que o problema das mães adolescentes não poderia ser tratado isoladamente. O RCP, programa de visita domiciliar, começou para superar os efeitos limitados da intervenção apenas com a mãe adolescente e seu bebê. Um berçário de demonstração proporciona o cuidado diário das crianças enquanto as mães adolescentes assistem a aulas acadêmicas e de capacitação em habilidades, assim como a sessões de aconselhamento e de desenvolvimento da autoestima. Estão também disponíveis sessões para os pais dos bebês e para as avós (as mães das adolescentes). Esta estratégia abrangendo muitas camadas envolve toda a rede familiar e o programa vem tendo um índice de sucesso de quase 100% na prevenção da segunda gravidez entre as adolescentes.

No programa 3D, é requerido que o pai e a mãe da criança portadora de deficiência participem da intervenção de seu filho (a). Os papéis de cada membro da família são articulados no plano doméstico para encorajar o total apoio à criança. Além disso, reconhecendo a importância da influência da comunidade mais ampla no desenvolvimento da criança, os assistentes trabalham para criar relacionamentos de apoio entre as famílias.

No Malnourished Children's Program, os funcionários se esforçam para aumentar a estabilidade econômica das famílias identificando oportunidades de emprego e proporcionando encaminhamentos de emprego para os pais. Para cada caso, as visitas domiciliares facilitam a identificação contínua das necessidades sociais, ambientais e econômicas, específicas e interconectadas, das crianças e de suas famílias.

Reconhecimento dos múltiplos papéis das mulheres como mães, donas de casa e provedoras

Uma proporção significativa das famílias na Jamaica (45%) é comandada por mulheres. Além disso, a participação delas na força de trabalho é pequena; apenas 10% das mulheres estão empregadas, em comparação com 20% dos homens. Devido a esta dupla desvantagem, cada programa vincula intimamente as estratégias da assistência à criança ao cuidado e apoio maternos. Nas sessões de grupo para os pais são tratados os seguintes tópicos: encaminhamentos a clínicas de pré-natal, promoção de amamentação, educação da nutrição, saúde reprodutiva e higiene e segurança ambiental, além de capacitação e apoio para atividades de geração de renda.

No programa 3D, as sessões sobre saúde reprodutiva cobrem aconselhamento pré-natal e genético. As sessões para os pais incluem ênfase no manejo do tempo, para ajudar as mães a enfrentar as demandas adicionais de crianças portadoras de deficiências. O Malnourished Children's Program, que visa crianças cuja sobrevivência e crescimento estão particularmente em risco, dá uma ênfase significativa às oportunidades de geração de renda para as mães. A equipe tenta corresponder aos interesses e às competências de cada mãe às demandas de mercado. O programa patrocina as mães para que tirem proveito das oportunidades de capacitação de habilidades em áreas como assistência à criança, cuidado geriátrico, costura e corte de cabelo. As mães com níveis de alfabetização muito baixos recebem capacitação prática em casa sobre como servir mesas, arrumar camas e se relacionar com os patrões, destinada a prepará-las para o trabalho doméstico. O programa também proporciona um apoio tangível para as mães que desejam comprar e vender alimentos ou outros produtos, comprando estes itens no atacado e os oferecendo a preços significativamente reduzidos.

Transferência de habilidades para os usuários e as famílias

Os três programas de visita domiciliar enfatizam a outorga de poder dos pais e a transferência das habilidades para suas famílias através de funcionários comunitários capacitados e monitorados. No RCP, os

pais são selecionados como líderes de grupos de pais para projetos de geração de renda, proporcionando assim habilidades de liderança, confiança e autoestima. Os assistentes itinerantes apresentam exemplos de atividades de estímulo para as crianças com a expectativa de que os pais continuem estas atividades nos intervalos entre suas visitas. Envolver os pais diretamente é um desafio importante inicialmente porque as visitas dos itinerantes são em geral encaradas pelos pais ou assistentes como oportunidades para obterem supervisão da criança para que possam realizar as tarefas domésticas. No entanto, o programa enfatiza a orientação dos pais em estratégias que incluam as atividades do tipo estímulo nas tarefas domésticas rotineiras.

No Malnourished Children's Program, os pais são escolhidos como líderes de brincadeiras para sessões de estímulo do grupo e os funcionários comunitários observam e orientam estas atividades. Os pais são também solicitados a liderar demonstrações de preparação de alimentos utilizando equipamentos de cozinha tradicionalmente encontrados em seus lares. No programa 3D, os usuários que demonstrarem habilidades de enfrentamento específicas são selecionados e capacitados para trabalhar em reabilitação na comunidade. Esta estratégia, que se baseia na total transferência de habilidades, ajuda a manter e fortalecer os ganhos do programa geral.

Flexibilidade na prestação do serviço

Uma característica positiva comum a todos os programas é a flexibilidade na implementação. Por exemplo, o RCP, de início, implementou as atividades de estímulo em casas individuais, mas subsequentemente modificou esta abordagem para abranger casas nas imediações (por exemplo, unidades de moradia comunal que consistem em várias casas) de forma a conduzir atividades em espaços compartilhados nos quintais. Esta adaptação produziu um benefício adicional porque as mensagens sobre o desenvolvimento infantil atingiram muitos outros adultos além daqueles que participavam oficialmente do programa. As crianças são agrupadas por idade e se beneficiam da interação durante as atividades de estímulo. Quando as casas são mais distantes, o RCP continua com as visitas domiciliares individuais.

Nos programas 3D, as casas são muito distantes umas das outras e os clientes se reúnem em centros de saúde. No Malnourished Children's Program, as visitas são realizadas em áreas de alta densidade, em espaços adequados e disponíveis (por exemplo, centros comunitários, escolas fundamentais, sob as árvores). As escolas fundamentais são pré-escolas operadas pela comunidade e subsidiadas pelo governo que reúnem crianças de 4 e 5 anos e proporcionam um alto nível de cobertura (aproximadamente 95%) dessa faixa etária.

Manter a flexibilidade na organização dos programas ajuda a garantir que eles estejam adaptados às condições locais e satisfaçam as necessidades dos funcionários e as condições dos pais e das comunidades. Os programas também demonstram flexibilidade no tipo de assistência proporcionada às famílias (isto é, o conteúdo do serviço prestado). Todos os programas reconhecem que as famílias e as crianças diferem em suas necessidades e fases do desenvolvimento. E que a prestação de serviços e os tipos de apoio devem ser adaptados para acomodar estas diferenças.

Por exemplo, o Malnourished Children's Program apoia várias atividades de geração de renda, tendo por base as potencialidades ou circunstâncias específicas dos adultos, em vez de uma atividade de grupo predeterminada para todos. No programa 3D, cada plano domiciliar, que guia as intervenções proporcionadas, é projetado tendo por base uma avaliação das circunstâncias daquela família.

Reconhecimento das configurações familiares e ampliação das redes existentes para as crianças

A transferência da criança e a assistência alternada são lugares comuns na Jamaica. A migração da zona rural para a urbana é comum, e a cada ano cerca de 20.000 pessoas emigram da Jamaica. Como resultado, a variedade das configurações é enorme e as redes de apoio para as crianças são complexas.

Os três programas fazem um grande esforço para identificar os assistentes primários e secundários, e para trabalhar com estas pessoas alternadamente. O RCP envolve regularmente outras pessoas importantes nas atividades de estímulo e educação dos pais. A estratégia do

programa 3D incorpora uma abordagem de criança para criança, particularmente quando as mães trabalham fora de casa e a intervenção depende da participação dos irmãos. No Malnourished Children's Program, os pais são solicitados a levar seus vizinhos ao TMRI para capacitação, de forma que eles indivíduos possam manter as atividades das crianças quando os pais estiverem ausentes.

A sustentabilidade do programa de provisão de materiais para aprendizagem

A aplicação do conhecimento do desenvolvimento da criança nas práticas de um programa é um determinante importante da qualidade de qualquer intervenção na primeira infância. Por exemplo, o fato de as crianças pequenas aprenderem de modo mais eficaz através da brincadeira experiencial está agora firmemente estabelecido. Para captar os conceitos básicos e desenvolver sistemas sensoriais e motores, as crianças necessitam de vários materiais concretos e de manipulação.

Entretanto, a provisão de um suprimento continuado e adequado de materiais de aprendizagem é um grande desafio para os programas destinados à primeira infância em países em desenvolvimento como a Jamaica. Embora muitas atividades da primeira infância possam ser realizadas com itens do ambiente natural, alguns materiais de aprendizagem devem ser fabricados especialmente para a sua finalidade. Quando não há fonte destes materiais no âmbito local, os programas baseados em centros de atendimento devem importar itens a um alto custo e substituí-los frequentemente, à medida que os estoques vão se reduzindo ou se desgastam.

Uma característica positiva dos três programas de visita domiciliar é a sua ênfase em estratégias para manter os materiais destinados ao estímulo e a outras atividades do programa. No RCP, os funcionários comunitários encorajam o uso de itens domésticos e a construção de materiais para o estímulo. Eles passam parte de suas sessões quinzenais fazendo brinquedos para as próximas visitas e os pais também são ensinados a fazer brinquedos nas sessões de grupos de pais. Também é difícil manter um suprimento suficiente de materiais para o

número de famílias visitadas. Além disso, alguns dos materiais fabricados não são duráveis e os custos para substituí-los são altos. E determinados materiais para ajudar as habilidades de manipulação das crianças não podem ser facilmente fabricados pelos itinerantes. Para resolver este problema, o RCP estabeleceu uma instalação de produção em pequena escala para o desenvolvimento de materiais, vinculando a produção de brinquedos à capacitação, em habilidades rentáveis, de jovens que estão fora da escola.

O Malnourished Children's Program contrata uma pessoa para fazer brinquedos destinados à brinquedoteca móvel que empresta itens. Os alunos de um programa nacional de capacitação técnica e vocacional e os pais também ajudam a fabricar brinquedos. Em um movimento destinado a formar uma coleção continuada, as fábricas e empresas baseadas na comunidade são solicitadas a doar "descartáveis" (por exemplo, papelão, latas, retalhos de tecido, restos de lã). No programa 3D, os pais são ensinados a fabricar brinquedos e também adaptar materiais de apoio, que podem ser proibitivamente caros para as famílias pobres.

Sistemas fortes de encaminhamento e apoio ao acesso

Outro ponto forte comum do programa é o uso do que há de disponível na comunidade e de outros recursos e infraestruturas para apoiar o desenvolvimento adequado da criança. Reconhecendo suas respectivas vantagens e competências limitadas, eles se baseiam muito em outros serviços (por exemplo, clínicas infantis, o departamento de saúde pública, a organização Alimentos para os Pobres, o centro de crise das mulheres, o programa de alfabetização de adultos da Jamaica) para satisfazer as múltiplas necessidades das famílias. Os programas aumentam a consciência dos usuários sobre estes serviços e proporcionam apoio prático para facilitar o acesso a eles.

Por exemplo, o Malnourished Children's Program paga para que uma mulher que teve gravidez múltipla faça a ligação das trompas, se ela assim desejar, na unidade de planejamento familiar. A organização 3D proporciona transporte para que os usuários tenham acesso aos serviços alternativos e os líderes de pais os acompanham em

sua primeira visita a estes serviços. A organização também atua como um encaminhador para permitir que os usuários tenham acesso aos benefícios oferecidos pelas cooperativas de crédito ou programas de seguro.

A ampliação dos sistemas sociais existentes é uma estratégia fundamental para os três programas. Sua experiência demonstra que a informação por si só não é suficiente e que são necessários encaminhamentos ativos. As famílias que vivem na pobreza com crianças em risco necessitam de ajuda para buscar ajuda.

Alta retenção de funcionários

A estabilidade dos funcionários é outro elemento de qualidade observado nos três programas de visita familiar. Os administradores destes programas reconhecem que a satisfação no emprego ajuda a garantir a estabilidade dos funcionários, o que, por sua vez, é um pré-requisito para o crescimento e o desenvolvimento deles. No RCP, os funcionários comunitários se matriculam no programa diretamente quando estão na escola secundária e em geral permanecem ali durante cerca de 3 anos, saindo apenas para explorar novas oportunidades de carreira. Sua permanência média de 3 anos no cargo permite ao programa beneficiar-se do seu conhecimento e experiência acumulados na realização das visitas domiciliares e na exemplificação da aplicação do programa para novos recrutas.

No programa 3D, os funcionários comunitários começam mais frequentemente como beneficiários e permanecem no programa durante uma média de 10 anos. O fato de os próprios filhos dos empregados se beneficiarem do programa é um incentivo fundamental para sua permanência. Outros incentivos incluem oportunidades para desenvolvimento profissional e autodesenvolvimento, assim como benefícios garantidos pelo emprego, como seguro-saúde.

Documentação

Cada programa de visita domiciliar enfatiza fortemente a documentação dos processos e materiais utilizados. Esta documentação é uma

estratégia eficaz para garantir a continuidade. No RCP, guias de atividades semanais são preparados para orientar os itinerantes no estímulo às crianças e na educação dos pais durante as visitas domiciliares. Estes guias são colocados em um “banco” de atividades que é constantemente consultado e ampliado. Além disso, um documentário em vídeo que descreve o programa tem se mostrado útil para a capacitação de novos assistentes e para informar os potenciais doadores sobre o escopo e a natureza do RCP.

O programa 3D estabeleceu toda uma unidade de documentação que inclui câmeras e instrumentos para edição de vídeos. Esta unidade tem o programa de capacitação do 3D documentado em 12 vídeos acompanhados de material escrito. Folhetos descrevendo o programa têm sido produzidos para distribuição e ferramentas de avaliação vêm sendo desenvolvidas para determinar e registrar os níveis de desenvolvimento das crianças. O Malnourished Children's Program tem publicado livretos para reforçar tópicos do workshop e compilado manuais sobre a fabricação de brinquedos.

Para ampliar e reforçar a documentação de cada um destes programas, o UNICEF está ajudando no desenvolvimento de um manual da visita domiciliar. Espera-se que este manual possa ser utilizado como um guia nacional para os programas de primeira infância que fazem uso da visita domiciliar.

Mecanismos fortes de feedback e acompanhamento

Ter um sistema bem organizado e consistente de feedback e acompanhamento está intimamente relacionado à manutenção dos padrões em qualquer programa. Tal sistema é bem estabelecido em cada um dos três programas e merece ser destacado como um elemento importante da qualidade. No RCP, sessões de feedback com um dia inteiro de duração são realizadas a cada duas semanas para examinar o progresso nas visitas domiciliares, discutir as estratégias para superar os problemas emergentes e destacar e reforçar as experiências positivas. Os responsáveis pelo projeto também acompanham os itinerantes em intervalos específicos para lhes proporcionar supervisão e orientação *in situ*. O componente de monitoramento do Malnouri-

shed Children's Program é similar, exceto pelo fato de que as sessões de feedback e planejamento são realizadas semanalmente e o progresso é registrado por escrito em um diário. No programa 3D há um arquivo para cada criança e os casos são examinados semanalmente para discutir o progresso delas. Fora isso, é requerido que toda a equipe contribua para uma reunião de avaliação, realizada trimestralmente. O monitoramento neste programa é baseado no "modelo de recursos humanos", que consiste de um coordenador de reabilitação baseado na comunidade que inspeciona o trabalho dos supervisores. Estes, por sua vez, inspecionam os funcionários comunitários que trabalham na reabilitação.

Orientação da pesquisa conduzindo à ação

Os três programas de visita domiciliar são experimentais ou extensões e aperfeiçoamentos de programas inovadores que estão testando novos métodos e materiais para realizar suas missões de maneira mais eficaz. Significativamente, cada programa coloca muita ênfase na pesquisa como parte de sua agenda. Esta pesquisa tem ajudado a validar os programas e a justificar outros financiamentos, assim como proporcionar informações úteis para a prática da orientação. Em dois programas, a pesquisa está sendo utilizada para substanciar a ampliação deles por parte do governo.

No RCP, o desenvolvimento das crianças tem sido avaliado por meio de um instrumento internacionalmente reconhecido. E um estudo de investigação foi conduzido com crianças de escolas primárias, 12 anos após a intervenção do RCP. O efeito da capacitação sobre o conhecimento dos assistentes itinerantes também tem sido avaliado.

A pesquisa conduzida no programa 3D para validar um instrumento de identificação e avaliação (The Ten Question Screening Tool) conduziu à utilização desta ferramenta por paraprofissionais em vários países em desenvolvimento. Pesquisa recente sobre as atitudes da comunidade, que mostrou que os vizinhos são mais propensos a dar apoio se uma família demonstra forte aceitação de uma criança portadora de deficiência, estimulou a revisão das estratégias do programa.

Uma pesquisa internacionalmente reconhecida sobre os efeitos do estímulo e da suplementação alimentar (Grantham-McGregor et al., 1991), conduzida pelo Malnourished Children's Program, corrobora o conceito de que a intervenção psicossocial pode compensar os déficits associados à má-nutrição inicial. Os pesquisadores do programa realizaram um estudo longitudinal com crianças que estão agora com 20 anos de idade. Mais recentemente, uma pesquisa sobre as razões para a readmissão hospitalar de crianças com má-nutrição levou a um aperfeiçoamento das estratégias do programa. Isso resultou no fim das readmissões para as crianças que participam do programa.

Medidas pró-ativas para garantir a sustentabilidade e a institucionalização

A sustentabilidade é um componente fundamental e muito buscado da intervenção. Um forte elemento da qualidade dos programas tem sido sua orientação pró-ativa para garantir a sustentabilidade e a institucionalização. Em particular, dois dos três programas assumiram um papel importante na integração de suas inovações. Estes programas realizaram um planejamento estratégico para várias fases do seu ciclo de vida. De pequenos projetos-piloto bem sucedidos operando em uma base de tentativa e erro, eles progrediram para a expansão e a replicação, durante as quais os serviços aumentaram em escopo e cobertura. Nesta segunda fase houve muita troca de informações para aumentar a consciência dos interessados nos produtos e processos do programa, e com o objetivo de garantir parcerias para a sustentabilidade.

Por exemplo, o RCP estabeleceu vínculos com a Social Development Commission da Jamaica, a agência de coordenação nacional para o desenvolvimento comunitário e o programa de erradicação da pobreza do governo. O RCP também solicitou ao departamento de saúde pública que ajudasse na educação e capacitação dos pais; pediu a vários grupos religiosos que proporcionassem liderança; e a outras organizações e entidades privadas, que proporcionassem contribuições financeiras ou em espécie. Em alguns casos, esta troca de

informações foi informal e direta. Além disso, o comitê consultivo do RCP realizou vários workshops com os interessados e divulgou amplamente os procedimentos.

Em uma terceira fase, os programas estão tentando transferir seus modelos para além das condições anteriores controladas e com a finalidade de testar suas estratégias em foros de operação mais realistas, nos programas e serviços existentes. Por meio deste forte apoio, o RCP tem garantido o respaldo do governo para estender sua cobertura utilizando os funcionários do National Youth Service com o objetivo de implementar o programa em um dos 17 centros de recursos para a primeira infância. Similarmente, em uma paróquia, o programa 3D está conduzindo um projeto-piloto que utiliza funcionários do governo para prestar seus serviços.

Os Desafios Remanescentes

A Figura 1 proporciona uma visão geral dos 3 programas de visita domiciliar examinados neste capítulo. Embora estes programas exibam 12 elementos de qualidade fundamentais para as intervenções na primeira infância, muitas questões, preocupações e desafios ainda permanecem e necessitam ser abordados com muito critério. As principais questões incluem:

- Evitar uma “mentalidade de esmola”, que mede o valor de um programa pelos alimentos ou outros benefícios tangíveis distribuídos;
- Garantir a sustentabilidade das contribuições de alimentos;
- Lidar com o poder e o status das mulheres e dos homens;
- Equilibrar a tensão entre a promoção dos direitos das crianças e o respeito às crenças e práticas culturais;
- Assegurar a oferta de reforçar as mensagens públicas educacionais;
- Criar estratégias para aumentar a cobertura de um programa ao mesmo tempo em que mantém sua qualidade.

Descrição	Programa		
	Roving Caregivers Program	3D Community-Based Rehabilitation Program	Malnourished Children's Program
Agência de Implementação	Rural Family Support Organization (RuFamSo)	Dedicated to the Development of the Disabled (3D) Organization	Tropical Medicine Research Institute, University Hospital of the West Indies
Data do Início	1995	1985	1994
População	Famílias pobres 250 lares 750 crianças Crianças de 0-3 anos	Famílias de crianças portadoras de deficiências (- 1.000)	60 admitidos por ano Crianças de 3 meses a 3 anos
Serviços	Estímulo psicossocial, aconselhamento, educação e apoio aos pais, geração de renda Teenage Mothers Project Male Adolescent Program	Capacitação das famílias para estimular/ensinar as habilidades da vida Identificação/avaliação precoce da capacidade/incapacidade Plano doméstico individual Aconselhamento individual/grupo de pais Clínicas médicas	Estímulo psicossocial, aconselhamento, educação e apoios para os pais Estímulo do grupo e sessões para os pais nas comunidades Brinquedoteca móvel para o empréstimo de brinquedos
<i>Vínculo dos apoios à assistência à criança com os apoios familiares</i>			
	Berçário de demonstração para as crianças Classes de capacitação acadêmica e de habilidades para mães adolescentes	Requerido o comparecimento de pai e mãe na clínica Papéis familiares definidos para apoiar a criança	Assistência na geração e renda e encaminhamentos a empregos
<i>Reconhecimento dos papéis múltiplos das mulheres como mães, donas de casa e provedoras</i>			
	Promoção da saúde reprodutiva e do planejamento familiar Higiene e segurança domésticas Capacitação e apoio para a geração de renda	Manejo da fertilidade Aconselhamento pré-natal e genético Manejo do tempo	Corresponder as mães às habilidades Apoiar as mães via o comparecimento patrocinado a outros programas e capacitação no domicílio
<i>Transferência das habilidades para os usuários e as famílias</i>			
	Pais selecionados como líderes de grupos de pais	A maioria daqueles que trabalham na reabilitação na comunidade são pais	Pais selecionados como líderes de brincadeiras Pais conduzindo demonstrações de alimentos
<i>Flexibilidade na prestação de serviços</i>			
	Lares distantes: contatos individuais Lares próximos: visitas em grupo	Lares distantes: os clientes se reúnem nos centros de saúde	Áreas de alta densidade: visitas conduzidas em centros comunitários, escolas primárias e debaixo de árvores

(continua)

Figura 1. Visão Geral dos Três Programas de Visita Domiciliar na Jamaica

Descrição	Programa		
	Roving Caregivers Program	3D Community-Based Rehabilitation Program	Malnourished Children's Program
<i>Reconhecimento das configurações familiares e ampliação das redes existentes para as crianças</i>			
	Envolvimento das avós	Envolvimento dos irmãos e das crianças da escola De criança para criança	As mães que trabalham levam os assistentes e vizinhos para a capacitação
<i>Programa de provisão sustentável de materiais para aprendizagem</i>			
	Os pais são ensinados a fazer brinquedos simples nas sessões de grupo para pais Os jovens do Male Adolescent Program fazem brinquedos	Os pais são ensinados a fazer e usar auxílios adaptados	Pessoa contratada para fazer brinquedos para a brinquedoteca móvel que empresta brinquedos Pais, técnicos e estudantes vocacionais ajudam a fazer brinquedos Movimento para coleção
<i>Sistemas fortes de encaminhamento e apoio ao acesso</i>			
	Clínicas de saúde infantil	Avaliações psicológicas Responsabilidade em casa Programas de seguro nacionais Alimentos para os pobres Cooperativas de crédito	Centro de crise das mulheres Programa de alfabetização de adultos da Jamaica Unidade de planejamento familiar
<i>Alta retenção dos funcionários</i>			
	Os itinerantes permanecem em média 3 anos	Os funcionários comunitários que trabalham na reabilitação permanecem em média 10 anos Incentivos e oportunidades de desenvolvimento profissional	
<i>Documentação</i>			
	Guias de estímulo semanais Documentário em vídeo Manual de visita domiciliar	Unidade de documentação Programa de capacitação documentado em 12 vídeos e em material escrito Folhetos e ferramentas de avaliação	Livretos para reforçar os tópicos do workshop
<i>Fortes mecanismos de feedback e acompanhamento</i>			
	Workshops quinzenais Supervisão <i>in situ</i>	Um arquivo para cada criança Revisão semanal dos casos Avaliação trimestral do progresso da criança "Modelo de recursos humanos"	Diário Programação para visitar as crianças que receberam alta <i>Feedback</i> e sessões de planejamento semanais Supervisão <i>in situ</i>

(continua)

Figura 1. (continuação) Visão Geral dos Três Programas de Visita Domiciliar na Jamaica

Descrição	Programa		
	Roving Caregivers Program	3D Community-Based Rehabilitation Program	Malnourished Children's Program
<i>Orientação da pesquisa conduzindo à ação</i>			
	Avaliações do desenvolvimento Estudos de acompanhamento das crianças Avaliação do impacto da capacitação no conhecimento do itinerante	Pesquisa para validar a identificação e a ferramenta de avaliação Pesquisa sobre as atitudes da comunidade	Estudos longitudinais Pesquisa para determinar as razões para as readmissões Mistura das intervenções para um maior efeito
<i>Medidas pró-ativas para garantir a sustentabilidade e a institucionalização</i>			
	Defesa por parte do comitê consultivo Consultas aos interessados	Projeto piloto em uma paróquia para capacitar os funcionários do governo a aplicar o programa	

Figura 1. (continuação) Visão Geral dos Três Programas de Visita Domiciliar na Jamaica

O maior desafio geral para os programas de visita domiciliar é garantir a plena institucionalização. Como parte da sua nova política sobre a integração dos serviços para a primeira infância (creche e pré-escola), o governo jamaicano está lutando para decidir se e como deve ampliar um programa de visita domiciliar para a primeira infância. À luz da nova política, o UNICEF está apoiando uma revisão profunda e estratégica do programa nacional para a primeira infância da Jamaica. Esta avaliação inclui um estudo da factibilidade de se ampliar o(s) modelo(s) da visita domiciliar. O UNICEF irá examinar as projeções financeiras, as metas e estratégias, e as estruturas existentes, assim como a possibilidade de expansão do papel dos serviços de auxílio de saúde comunitários, prestados pelo Ministério da Saúde, para incluir o desenvolvimento da criança e atividades de estímulo precoce aos serviços de saúde e nutrição atualmente prestados às famílias.

Para introduzir um programa de visita domiciliar em escala nacional, independentemente do modelo ou da combinação de modelos utilizada, e para garantir a maximização dos retornos econômicos sobre recursos escassos, é necessário o desenvolvimento de um siste-

ma bem estruturado que vise às crianças, às famílias e às comunidades. Serão necessárias informações para determinar a situação das crianças, das famílias e das comunidades para identificar as áreas de maior carência e as áreas com menor probabilidade de satisfazer às necessidades sem intervenção. Evidentemente, as melhorias gerais na sobrevivência, crescimento e desenvolvimento das crianças dependem de melhorias no lar e na comunidade que abrigam, alimentam, sociabilizam e protegem uma criança pequena. Por isso, é fundamental vincular os programas de visita domiciliar para a primeira infância a iniciativas mais gerais de base comunitária e a investimentos sociais, o que envolve atenção às condições da comunidade e ao desenvolvimento de infraestrutura social (por exemplo, apoio à amamentação, nutrição, água tratada, habitação).

Alguns podem argumentar que as instituições sociais em países em desenvolvimento como a Jamaica não têm a capacidade para incorporar essas intervenções. Mas aceitar esta noção seria pessimismo. Programas de alta qualidade para as crianças menores que vivem na pobreza têm demonstrado, mais do que qualquer outra inovação, a capacidade para diminuir a lacuna entre os ricos e os pobres e para romper o ciclo intergeracional da pobreza.

Entretanto, os programas formais nos centros de assistência à criança e as intervenções profissionais têm se comprovado demasiado caros para as famílias pobres e, em muitos casos, culturalmente irrelevantes ou insensíveis às necessidades da família. Como signatários da CDC, os governos nacionais estão envolvidos no exame de estratégias alternativas para ajudar as famílias a criar suas crianças. O Artigo 18 da CDC delinea a responsabilidade do Estado da seguinte maneira: “prestar assistência apropriada aos pais/guardiães para a criação das crianças e desenvolver instituições, instalações e serviços para a assistência à criança”. Programas de visita domiciliar como aqueles descritos neste capítulo devem ser incluídos entre os serviços sociais proporcionados às famílias pobres. O vínculo entre o desenvolvimento inicial da criança e a pobreza é bastante conhecido. E a eficácia e sustentabilidade máxima dos esforços em prol das crianças depende do envolvimento direto dos pais.

Conclusão

Os programas de visita domiciliar examinados neste capítulo combinam a prestação de serviços às crianças, assistentes e comunidades proporcionando estímulo e atividades lúdicas, de educação e apoio aos pais, promoção e organização do envolvimento da comunidade e encaminhamento a agências que oferecem oportunidades educacionais, de assistência à saúde, às necessidades econômicas e outras, assim como apoio às crianças e aos adultos. As abordagens que apoiam o desenvolvimento da primeira infância, particularmente para crianças de 0 a 3 anos de idade, são abrangentes, holísticas e complementares. Elas incorporam, como já foi dito, 12 elementos essenciais de qualidade que devem fazer parte de qualquer programa de visita domiciliar voltado à primeira infância.

O grande desafio remanescente para estes três programas e para aqueles neles interessados é a integração dos programas na prestação de serviços sociais à nação por parte do setor governamental, do setor não-governamental ou de uma combinação de ambos por meio de parcerias criativas. Devido às demandas sociais concorrentes e aos recursos limitados, os programas de visita domiciliar vão precisar ser atentamente examinados para se verificar sua adequação à série de necessidades familiares, assim como as estratégias de intervenção, os serviços e o pessoal disponível.

References

- Grantham-McGregor, S.M., Powell, C.A., Walker, S.P. & Himes, J.H., 1991. *Nutritional Supplementation, Psychosocial Stimulation, and Mental Development of Stunted Children: The Jamaica Study*. *Lancet* 338: 1-5.

Parte IV

A Influência do Setor Privado sobre o Setor Público

Capítulo 10

O Papel do Setor Privado no Desenvolvimento da Primeira Infância

Robert G. Myers

A iniciativa privada tem um papel significativo a desempenhar na melhoria do desenvolvimento da primeira infância. Este capítulo apresenta um marco para a discussão das potenciais contribuições do setor privado e formas pelas quais este segmento pode contribuir. O capítulo está organizado em quatro seções: esclarecimento sobre o conceito do desenvolvimento da primeira infância (DPI) e sobre as razões para apoiar o DPI; as definições do setor privado; um exame das razões (por vezes, conflitantes) para se defender a assistência e a educação privadas versus o atendimento e a educação públicos e sugestões para ampliar e melhorar o envolvimento do setor privado - em especial das companhias e pessoas -, no apoio às atividades para a primeira infância. Os pontos fundamentais estão resumidos na conclusão.

Desenvolvimento da Primeira Infância

O conceito de DPI inclui termos como primeira infância, desenvolvimento da infância, assistência à infância e educação infantil. Embora esses termos sejam com frequência utilizados de maneiras diferentes, juntos, eles transmitem a essência do DPI. Analisar a substância do DPI é importante quando se consideram as razões para apoiá-lo e as implicações do envolvimento do setor privado.

Definições

Neste capítulo e neste volume, a *primeira infância* abrange o período que vai da concepção ao ingresso na escola, por volta dos 6 ou 7 anos de idade. O período pode ser estendido até 7 e 8 anos de idade quando se planejam os programas de DPI, de forma a incluir a articulação entre os programas de pré-escola e da a primeira e segunda séries do ensino fundamental. A primeira infância é o período em que o cérebro se desenvolve quase até plenitude; quando os seres humanos aprendem a andar e falar, começam a estabelecer suas bases morais, adquirem autoconfiança e desenvolvem uma visão geral do mundo. Este período inicial proporciona a base para a aprendizagem e a vida posteriores.

O *desenvolvimento infantil* é um processo de mudança multifacetado, integral e contínuo, quando as crianças se tornam capazes de lidar com níveis cada vez mais complexos de movimentos, pensamentos, sentimentos e relacionamentos com os outros. O desenvolvimento físico, mental, social e emocional ocorre quando uma criança interage com os ambientes que a cercam - a família, a comunidade e a sociedade mais ampla.

A *assistência à criança* consiste nas ações realizadas pelos cuidadores no lar ou em ambientes não-domésticos para garantir a sobrevivência das crianças e promover seu crescimento e desenvolvimento. O bom atendimento responde às necessidades físicas, mentais, sociais e emocionais básicas das crianças, determinadas biologicamente, assim como pelo contexto e pelo ambiente cultural e socioeconômico. Com frequência, a assistência à criança é considerada estritamente como o cuidado que proporciona apenas a proteção e o preenchimento das necessidades biológicas, sem considerar o desenvolvimento mental, social e emocional das crianças. As necessidades dos cuidadores, assim como as necessidades das crianças, são considerações importantes quando se discute as formas de assistência. Por exemplo, às vezes as necessidades dos pais vêm antes das necessidades das crianças, no momento de escolher entre as opções de atendimento à criança.

A *educação inicial*, ou aprendizagem inicial, é o processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, hábitos e valores por meio da experiência, experimentação, reflexão, observação e/ou estudo e ins-

trução durante a primeira infância. A educação é uma parte fundamental do desenvolvimento da criança e envolve um desdobramento gradual de características biologicamente determinadas. Infelizmente, a educação inicial é com frequência associada - de forma estreita - ao desenvolvimento mental que ocorre em centros de pré-escola. Como o nome indica, estas entidades se destinam a preparar as crianças para o sucesso na escola, dando pouca atenção às suas necessidades ou ao cuidado mais amplos.

Embora em geral sejam rotulados e organizados separadamente, os programas de assistência à criança e de educação inicial devem oferecer os mesmos elementos programáticos básicos para ajudar as crianças a desenvolver seu potencial máximo. Os programas de assistência à criança devem satisfazer tanto às necessidades dos pais quanto das crianças. E, por isso podem funcionar em horários diferentes dos programas de educação inicial. Entretanto, a atenção básica dada às crianças deve ser a mesma. Na discussão que se segue, os termos “assistência e desenvolvimento da criança”, “educação e cuidado na primeira infância” e “DPI” são usados alternadamente.

Quem Apoia os Programas de DPI?

O bom senso e as descobertas científicas sugerem que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação da inteligência, da personalidade e do comportamento social. E que uma criança que se desenvolve bem durante esse período terá maiores oportunidades na vida, será mais produtiva e, muito provavelmente, será um cidadão melhor. As razões pelas quais as sociedades devem estar dispostas a investir em DPI já foram apresentadas por outros autores (por exemplo, Myers, 1995). E alguns desses motivos podem repercutir mais que outros em determinados grupos e locais. Seis argumentos resumem a defesa do apoio ao DPI:

1. *Direitos Humanos*. As crianças têm o direito de viver e desenvolver seu pleno potencial. O Fundo das Crianças para as Nações Unidas (UNICEF) e outras entidades internacionais apoiadas pe-

las organizações locais de defesa dos direitos humanos têm promovido vigorosamente esta posição, baseadas na assinatura quase universal da Convenção sobre os Direitos da Criança, que inclui o direito ao desenvolvimento saudável. Entretanto, alguns governos não consideram este argumento particularmente convincente para apoiar programas de atendimento à primeira infância.

2. *Valores Morais e Sociais.* A humanidade transmite seus valores por meio das crianças, começando quando elas ainda são bebês. Este argumento é forte para aqueles que acreditam que os valores básicos estão sendo perdidos e/ou que os valores particulares de seu grupo cultural não são adequadamente representados em um sistema homogêneo de assistência e educação da criança com apoio dos governos.
3. *Produtividade Econômica.* A sociedade se beneficia economicamente da melhoria do desenvolvimento inicial via uma produtividade maior, em estágios posteriores da vida. Este argumento pode ser atraente para os governos e empresas preocupados com o crescimento econômico e que competem na economia mundial. Entretanto, como é posteriormente sugerido neste capítulo, o benefício econômico geral e a cadeia de efeitos do início da infância por meio do ensino para uma maior produtividade econômica podem não convencer as companhias privadas a investir em DPI (versus, por exemplo, investir na educação secundária ou técnica). É potencialmente mais convincente para muitos empregadores a noção de que os programas de assistência à criança podem liberar as mulheres para o trabalho. E, desse modo, aumentar a disponibilidade imediata de uma importante fonte de mão-de-obra.
4. *Economia de Custos.* Os investimentos em DPI são preventivos e podem reduzir necessidades - e custos - posteriores com programas de bem-estar social, de aceleração da aprendizagem, assistência à saúde, e de serviços judiciais e penais (Schweinhart et al., 1993). Este argumento deve ser particularmente atraente para os governos, mas pode não ser para as empresas ou pessoas. Isso por-

que os benefícios imediatos (versus os benefícios sociais) para empresas e pessoas podem não ser grandes ou evidentes. As decisões privadas em geral não incorporam externalidades sociais.

5. *Eficácia do Programa.* A eficácia dos programas de saúde, nutrição, educação e dos projetos destinados a mulheres pode ser ampliada se eles forem combinados com o DPI. Esforços conjuntos resultam em efeitos interativos melhorados entre a saúde, a nutrição e o estímulo inicial. Do ponto de vista das empresas, os programas de assistência à infância podem constituir um bom investimento porque os trabalhadores (especialmente as mulheres) perderão menos tempo de trabalho devido a preocupações relacionadas às crianças.
6. *Equidade Social.* Proporcionar um “início justo” na vida pode ajudar a modificar sérias injustiças socioeconômicas e relacionadas ao gênero. Este argumento atrairá particularmente as instâncias governamentais e as ONGs preocupadas com a criação de uma sociedade mais justa, assim como os grupos que não têm acessos iguais a serviços. Para a indústria, este argumento pode ser vinculado à noção de maior estabilidade social (um clima em que as companhias possam operar com maior segurança), assim como a valores altruístas dos administradores (que poderão ter compensações econômicas uma vez que a companhia será encarada como socialmente responsável).

Esta combinação de argumentos sociais, apoiada por estudos científicos, deve ser atrativa para governos e organizações sociais. Entretanto, os argumentos podem não ser convincentes para as empresas ou pessoas devido à ausência de uma compensação direta, privada. Se os governos não agirem, os potenciais benefícios sociais oferecidos pelos programas de DPI para a população em geral (por exemplo, redução da criminalidade e dos custos judiciais relacionados) serão perdidos.

Implicações para o Setor Privado

Muitas discussões sobre o envolvimento do setor privado com a educação têm se concentrado no ensino médio e superior; o ensino fun-

damental recebe menor atenção. Embora partes deste amplo debate sejam pertinentes ao DPI, a discussão do envolvimento do setor privado nos programas para a primeira infância deve ser específica por várias razões, além da diferença óbvia na idade das crianças. Quatro características do DPI são particularmente pertinentes ao debate sobre o envolvimento do setor privado. Trata-se da evolução do campo da educação de primeira infância, da amplitude e da natureza seletiva dos sistemas educacionais e da “tensão” entre o DPI e o trabalho feminino.

Evolução do Campo

A educação de primeira infância encontra-se em um estágio diferente dos outros níveis educacionais em termos de financiamento, operação e controle público-privado. A escola primária, por exemplo, tornou-se em grande medida uma responsabilidade pública em todo o mundo, embora isso nem sempre tenha sido assim. Na Europa, por exemplo, até o século XIX, as organizações religiosas dominavam o ensino primário. Essa presença parece estar refletida atualmente na assistência e na educação iniciais da criança em muitos países.

Em contraste, a assistência e a educação iniciais para o desenvolvimento saudável das crianças pequenas é essencialmente uma responsabilidade do setor privado. Especialmente nos países em desenvolvimento e para as crianças com menos de 4 anos de idade. Mangenheim (1999) mostra que o predomínio do setor privado também é característica dos Estados Unidos.

Em muitos países em desenvolvimento, o cuidado e a educação durante os primeiros anos de vida da criança continuam a ser quase exclusivamente responsabilidade da família, contando com relativamente pouco apoio financeiro do poder público. E uma grande parcela do atendimento informal à infância e dos programas de educação inicial é operada por ONGs e, frequentemente, por entidades religiosas. Em boa parte dos países em desenvolvimento, a educação pré-escolar não é obrigatória ou universal. E, por isso, os governos não têm uma preocupação legal para com o apoio à educação deste nível. Esta situação é similar ao que ocorre com a educação secundária e superior, embora a tradição do envolvimento do

poder público nestes níveis educacionais seja muito maior do que no caso do DPI.

Há, é claro, exceções importantes ao amplo predomínio do setor privado no atendimento à primeira infância. A pré-escola durante o ano anterior ao ingresso na escola primária tem se tornado obrigatória em alguns países. E a América Latina conta com um número crescente de programas educacionais governamentais que alcançam as crianças de 4 anos e, às vezes, até as de 3 anos de idade. Na Europa, o setor público está profundamente envolvido no apoio à assistência e à educação iniciais da criança por meio de uma série de estratégias. Nos países socialistas, foi realizado um intenso esforço governamental para financiar e operar programas destinados à primeira infância. Mas grande parte deste trabalho foi desfeito com o fim do bloco socialista durante a década de 1990. Na Índia, um número muito grande de crianças se beneficia do Integrated Child Development Service, mantido pelo poder público.

Em países onde o setor privado já é dominante no DPI e na educação inicial, a “privatização” pode não ser a questão central. A tarefa pode ser identificar as maneiras pelas quais o setor privado possa ajudar os pais a educar seus filhos, melhorar os programas existentes operados pelo setor privado e também fazer parcerias com o governo de forma a melhorar o acesso a (e a qualidade de) programas de DPI financiados e administrados pelo governo. Em alguns países, a preocupação pode ser como tornar os programas para a primeira infância mais acessíveis ao público e como envolver os governos em um campo em que eles têm relutado em entrar.

Amplitude

A maior parte das discussões dentro das escolas tem se concentrado na participação das crianças e no que elas aprendem. Entretanto, o desenvolvimento e a aprendizagem iniciais ocorrem em maior medida fora das escolas, em outros ambientes educacionais e de aprendizagem como a família e a comunidade. Uma vez que o desenvolvimento ocorre quando as crianças interagem com seu(s) ambiente(s), os programas de DPI devem abranger estratégias complementares

vinculadas aos diferentes ambientes que cercam a criança (Bronfenbrenner, 1979). Estas estratégias (Myers, 1955) incluem:

- Atender as crianças fora de casa (criando um ambiente alternativo para a assistência e a educação);
- Educar e apoiar os pais, concentrando-se no ambiente doméstico;
- Apoiar programas de desenvolvimento comunitário concentrados na criança, focando na mudança das condições gerais que afetam o desenvolvimento da criança nas comunidades;
- Fortalecer a capacidade das instituições sociais criadas para atender as crianças e as famílias (em centros, lares ou comunidades);
- Defender e legislar sobre a criação de uma melhor política e de um melhor ambiente legal para os programas.

O setor privado pode ser envolvido de muitas outras maneiras para melhorar o desenvolvimento da primeira infância, além de operar centros ou proporcionar recursos para as organizações que operam centros.

Seletividade

À medida que as crianças progredem no sistema educacional, elas se tornam um grupo social e economicamente mais seletivo, em particular nos países em desenvolvimento. À medida que elas crescem, também se aproximam (e depois superam) da idade de ingresso na força de trabalho formal. As famílias das crianças que permanecem no sistema educacional são as que têm maior probabilidade de conseguir pagar pela educação de seus filhos. As crianças das famílias de baixa renda têm maior probabilidade de sair do sistema; as crianças que permanecem são oriundas de famílias com mais recursos. Além disso, as crianças que permanecem na escola são em geral mais capazes e mais qualificadas do que as outras para obter uma posição bem remunerada após concluírem a escola. Isso torna o crédito educativo uma opção factível.

Do ponto de vista corporativo, faz mais sentido investir no grupo mais seletivo de crianças, uma vez que as empresas necessitarão de uma força de trabalho qualificada, especialmente nesta época de globalização. Estas mesmas condições de seletividade, vinculadas à idade e à demanda do mercado de trabalho, são menos aplicáveis ao debate sobre as crianças durante seus primeiros 5 ou 6 anos de vida. Ainda que, nos países em desenvolvimento, muitas delas comecem a trabalhar com muito pouca idade.

Tensão Entre o DPI e o Trabalho das Mulheres

Os programas para a primeira infância estão na intersecção entre a educação e o cuidado com as crianças. E isso está diretamente relacionado a uma tensão na alocação do tempo das mulheres, entre o desenvolvimento das crianças e o trabalho. Embora, em teoria, esta tensão se aplique aos pais e mães, a maioria das sociedades continua a atribuir às mulheres o papel quase exclusivo de cuidador, daí a expressão “trabalho das mulheres”. Como o cuidado faz parte do DPI, a discussão se estende bem além dos limites das instituições e orçamentos educacionais para incluir outras áreas da burocracia do serviço público, assim como o cuidado doméstico – a cargo dos pais ou de outras pessoas. A discussão sobre os programas de DPI também inclui não apenas seus efeitos sobre o desempenho e a produtividade das crianças na escola – e, mais tarde, na vida e no trabalho –, mas também o poder de ganho econômico e de aprendizagem dos membros da família (especialmente as mães e as irmãs mais velhas), como potenciais contribuintes para a força de trabalho. Este potencial dilema entre o cuidado e a participação na força de trabalho diminui em importância à medida que as crianças crescem e chegam a níveis escolares mais elevados.

O Setor Privado

Diferentes interpretações aplicadas ao termo “setor privado” deturpam e às vezes sabotam as discussões sobre o DPI. A falha em esclarecer o significado de “setor privado” pode comprometer as discus-

sões, porque diferentes organizações e pessoas têm interesses diferenciados nos resultados do cuidado e do desenvolvimento da primeira infância, nos tipos de recursos que podem oferecer e em suas formas de organização.

Definições

Em termos muito gerais, “privado” implica o que pertence a indivíduos ou a grupos específicos, enquanto “público” refere-se aos bens e preocupações que têm em comum. Atualmente, “público” em geral corresponde às opiniões e aos papéis desempenhados por um determinado governo como representante das aspirações comuns ao povo. Por isso geralmente se faz um contraste entre setor privado e setor governamental. No entanto, a tendência de igualar “público” a “governamental” pode contradizer o significado original da palavra “público”. Quando um governo realmente representa as aspirações do povo, ele pode ser denominado com precisão como uma instituição “pública”. Contudo, em uma ditadura, as aspirações do governo podem ou não ser as aspirações do povo; e o povo não tem poder ou controle sobre o governo.

Durante o século XX, o papel dos governos na prestação de serviços de educação aumentou rapidamente, em particular no ensino fundamental. A educação (e o ensino) passou a ser encarada como um bem público que deve ser proporcionado gratuitamente, com frequência dentro da estrutura do estado de bem-estar social (welfare state). Entretanto, durante as duas últimas décadas, o estado de bem-estar social tem sido desafiado e as iniciativas para “privatizar” os serviços sociais, incluindo a educação, aumentaram.

A Figura 1 apresenta as várias dimensões do setor privado em sua relação com a assistência e a educação da primeira infância. Em muitos debates, essas dimensões são combinadas para representar o setor privado, que é encarado como tudo o que não é governamental ou tudo o que está “fora do âmbito do governo” (van de Gaag, 1995). A figura demonstra que uma definição ampla que contrasta os setores privado e governamental abrange organizações estabelecidas explicitamente para proporcionar serviços e produtos que podem ou não

ser educacionais. O setor privado inclui, de maneira ampla, instituições com e sem fins lucrativos, entidades religiosas e não-religiosas, ONGs, grupos comunitários e organizações voluntárias privadas (OVPs). Tanto organizações como indivíduos estão incluídos.

Em alguns debates, a definição do setor privado, no que se refere ao atendimento e à educação da primeira infância, limita-se aos serviços privados de assistência e educação proporcionados diretamente por empresas ou por grupos sociais (coluna 2, itens A e B). Em outras discussões, a definição se concentra em todas as atividades (item A, colunas 1 e 2) desenvolvidas com fins lucrativos, apenas pela comunidade empresarial.

A distinção entre as organizações que estão diretamente envolvidas no atendimento e na educação (coluna 2) e aquelas que não o estão (coluna 1) ajuda a esclarecer a polêmica sobre “privatização” versus “envolvimento do setor privado”. A privatização envolve o deslocamento do controle e da operação (e, às vezes, o financiamento) das organizações governamentais para as não-governamentais ou para pessoas (ou seja, para a coluna 2). Já o “envolvimento do setor privado” sugere uma busca mais ampla de formas de envolver as ins-

Dimensão	Finalidades e produtos não ligados ao atendimento e à educação (coluna 1)	Produtos de atendimento/educação (serviços, capacitação, materiais) (coluna 2)
A. Organizações empresariais		
Organizações de grande porte	Siderúrgica, banco	Jardim de infância
Organizações de médio ou pequeno porte	Sapataria	Creche domiciliar
B. Organizações sociais		
Grupos comunitários	Grupo de mulheres local	Centro de atendimento vinculado a grupo de mulheres
ONGs/OVPs		
Igrejas	Grupo religioso	Pré-escola religiosa
Instituições filantrópicas	Fundação geral	Fundação de assistência à criança
C. Indivíduos	Adultos sem filhos	Mãe em casa, tutor

ONGs: Organizações Não-Governamentais; OVPs: Organizações Voluntárias Privadas

Figura 1. Dimensões do Setor Privado em Relação ao Atendimento e à Educação da Primeira Infância

tuições privadas e os indivíduos que ainda não estão diretamente engajados em programas do cuidado e educação. A ênfase está na coluna 1, mas o conceito pertence a todas as partes da figura. Envolver o setor privado pode consistir em encontrar maneiras de:

- Deslocar as instituições e os indivíduos da coluna 1 para a coluna 2 como proprietários, operadores ou assistentes (isto é, privatização) ou
- Captar recursos de todas os segmentos da iniciativa privada que possam ser utilizados por instituições públicas ou privadas para o atendimento e a educação, visando melhorar o desenvolvimento da criança.

As vantagens e desvantagens da privatização têm sido muito debatidas e não são especificamente tratadas neste capítulo. O enfoque, aqui, está no tema mais amplo do “envolvimento do setor privado” no cuidado e na educação.

Envolvimento do Setor Privado: Estatísticas

As estatísticas sobre o envolvimento do setor privado no atendimento e na educação da criança se referem principalmente às crianças matriculadas em instituições formais controladas e operadas por organizações empresariais ou sociais (coluna 2, itens A e B). Os dados incluem as matrículas em instituições educacionais com e sem fins lucrativos, instituições religiosas e não-religiosas, grupos comunitários e OVPs diretamente envolvidos na educação. As estatísticas omitem as contribuições educacionais das organizações empresariais ou sociais não explicitamente estabelecidas com fins educativos, e também não refletem o cuidado e a educação domiciliares individuais ou informais.

A definição estatística e administrativa de envolvimento do setor privado raramente faz distinção - se é o faz alguma vez - de maneira explícita entre a propriedade, a operação ou o controle das organizações e das fontes de financiamento. O critério dominante quase sempre parece ser a propriedade. Como notou Bray (1998), esta definição de “privado” é problemática devido às diferentes combinações de fi-

nanciamento, operação e controle das organizações. Por exemplo, o financiamento pode ser proporcionado pelo governo, mas a operação e o controle podem ser não-governamentais, como acontece com as escolas “charter”¹ que estão surgindo nos Estados Unidos. Ou então as instituições criadas e operadas pelo governo podem ser em grande parte financiadas por fontes não-oficiais. É o caso de muitos centros comunitários que são reconhecidos e supervisionados pelo poder público, mas financiados por voluntários da comunidade.

Nas revisões recentes preparadas para a *Year 2000 Evaluation of Education for All*, a maioria dos países relatou que um certo percentual dos alunos matriculados em programas para a primeira infância está matriculado em projetos privados (isto é, não-governamentais). Esta percentagem varia muito país a país. Por exemplo, em Cuba, a educação e o desenvolvimento da primeira infância são considerados de responsabilidade do governo - e a percentagem de instituições privadas é relatada como sendo zero. Entretanto, em vários países africanos e em partes do Oriente Médio, os governos depositam grande responsabilidade pelo atendimento e a educação da primeira infância sobre as famílias e as organizações comunitárias locais. Em consequência, essas instituições “privadas” respondem por 100% das matrículas. Os dados relativos a esses países não indicam a extensão dos subsídios governamentais aos programas.

Não obstante, para as estatísticas educacionais em geral (e para os dados sobre a educação e a assistência à primeira infância, em particular), a definição administrativa de privado como “não-governamental” parece ser a melhor, ou aquela que gera menor resistência. Uma vez que a maioria das estatísticas não inclui as contribuições das instituições privadas não-registradas, que prestam assistência e educação, as estimativas sobre a atividade do setor privado podem ser significativamente subestimadas.

Envolvimento das Instituições

A Figura 1 faz uma distinção entre organizações empresariais e sociais, o que corresponde, aproximadamente, a “lucrativas” e “não-lucrativas”. Quando se usa esta diferenciação, a definição sobre o que é o setor

¹ Charter schools - Escolas primárias ou secundárias, nos EUA, que recebem subsídios oficiais, além de doações privadas, mas que têm um regime de funcionamento mais flexível que as escolas públicas. (N. ver.)

privado poderia limitar-se às organizações criadas para proporcionar lucro aos seus proprietários e dirigentes (isto é, aquelas que estão no item A). Esta definição é derivada de uma estrutura de tomada de decisões que relaciona eficiência e eficácia ao desejo da organização de maximizar os lucros. A definição pode ser aplicada a uma firma que produz e vende um serviço ou produto educacional (coluna 2, item A) e/ou a uma empresa que opera em outro mercado (coluna 1, item A).

Aplicada de forma estrita, esta definição econômica exclui todas as instituições não-lucrativas, tais como igrejas, grupos comunitários ou organizações voluntárias, mesmo que operem uma escola ou um centro de atendimento infantil e cobrem por isso. Na Figura 1, estas organizações sem fins lucrativos estão agrupadas em uma categoria separada, “social”, porque sua motivação é supostamente social e altruística (isto é, elas servem ao bem-público, em vez de buscarem o ganho privado).

Distinguir um setor empresarial de um setor social em relação à busca pelo lucro é problemático porque o comportamento das organizações com e sem fins lucrativos pode ser similar. Muitas organizações “não-lucrativas” operam como as lucrativas, procurando novos mercados e buscando uma boa relação custo-benefício. Uma organização educacional não-lucrativa com frequência cobra taxas e pode realmente obter lucro. Mas pode (ou pode ser instada a): distribuir ou disfarçar seus lucros pagando salários mais altos ou reinvestindo-os na organização. Além disso, as organizações não-lucrativas podem buscar maximizar benefícios não-monetários (como a disseminação de uma determinada orientação religiosa) que são mais privados que sociais. Inversamente, uma empresa não-educacional, com fins lucrativos, pode usar seus lucros (pelo menos parcialmente) de maneira altruística, para apoiar realizações não-lucrativas e públicas, incluindo programas de atendimento e educação para a primeira infância. Ou então as instituições educacionais com fins lucrativos podem adotar taxas “flexíveis” para permitir subsídios a alguns alunos, uma ação que não visa à maximização dos lucros.

Se o setor privado for definido apenas em termos econômicos, então a “privatização” torna-se um conceito estreito, vinculado a orga-

nizações de propriedade e operação privadas, que buscam um controle maior sobre um mercado definido, motivadas pelo desejo de maximizar os lucros. As organizações sociais estariam excluídas.

Embora as diferenças entre organizações com e sem fins lucrativos sejam algo obscuras, elas são suficientes para que as sociedades continuem distingui-las no plano legal. Além disso, espera-se que as organizações sociais representem mais de perto o interesse público - quando comparadas com as empresas voltadas para o lucro -, e que tenham algumas vantagens operacionais sobre a burocracia e as corporações governamentais. Estas vantagens estão relacionadas, por exemplo, à sua estrutura organizacional e à sua capacidade de interagir com as populações locais e ajustar-se às diferenças culturais.

A Figura 1 também separa as organizações de grande porte daquelas de pequeno e médio porte. Ao discutir a privatização ou o papel do setor privado, enfatizam-se em geral as firmas grandes, na expectativa de se identificar formas de melhorar os sistemas em grande escala, de maneira rápida e eficiente. Entretanto, nos países em desenvolvimento, a maioria dos programas não-governamentais de atendimento e educação para a primeira infância é operada por pequenos grupos, comunidades ou indivíduos, às vezes com o envolvimento de organizações sociais maiores (por exemplo, grupos religiosos ou ONGs internacionais), mas em geral sem a adesão de empresas. A combinação entre pequenas e grandes empresas (e, particularmente, de pequenas empresas prestadoras de serviços), constitui uma parcela importante das organizações privadas envolvidas na operação de programas de atendimento e educação para a primeira infância.

A Figura 1 também faz uma diferenciação entre organizações sociais como grupos comunitários, ONGs e OVPs, igrejas e instituições filantrópicas. Estas categorias podem se justapor (por exemplo, um grupo comunitário pode estar enraizado em crenças religiosas), e os grupos podem diferir substancialmente na motivação, nas maneiras de se envolverem no atendimento e na educação, e nos personagens que se dedicam à disseminação da ideia do envolvimento (por exemplo, um padre, o prefeito ou uma líder feminina local). Com exceção das instituições filantrópicas, que

contam com recursos, muitos outros grupos, incluindo as ONGs e as OVPs, precisam buscar fundos e/ou operar com doações em espécie ou de trabalho voluntário.

Mais uma vez, a dimensão da entidade é uma questão a ser considerada. Embora não apareça na Figura 1, envolver em um projeto uma ONG internacional ou uma instituição filantrópica com orçamento anual de US\$ 100 milhões é diferente de convidar um grupo local de mulheres para doar tempo e dinheiro visando a organização de um serviço.

Envolvimento dos Indivíduos e das Famílias

É necessária uma perspectiva diferente do “privado” para discutir o envolvimento de pessoas e famílias. Eles podem desempenhar os papéis de provedores imediatos de atendimento e educação para a primeira infância; de usuários ou contratantes desses serviços (ver Figura 1, coluna 2). As pessoas e famílias podem ainda ser consideradas fontes potenciais de apoio para programas de atendimento e educação (se não tiverem filhos) (ver a coluna 2). Em qualquer dos casos, a discussão se desloca do domínio dos produtores privados e públicos para o domínio dos consumidores privados, que podem escolher ser provedores domiciliares de atendimento e educação.

As famílias e os indivíduos têm seus próprios critérios para escolher se vão investir (ou quanto e como investirão) no atendimento e na educação para a primeira infância dentro ou fora de casa. Seu incentivo para investir pode ser o desenvolvimento de uma criança em um centro de atendimento ou as necessidades de assistência à criança relacionadas ao trabalho. Suas informações sobre as opções e o seu conhecimento sobre os possíveis benefícios para a criança podem ser amplos ou limitados. Suas escolhas serão afetadas pelas características dos serviços disponíveis (por exemplo, o custo - em relação à capacidade de pagar -, a distância, a flexibilidade do horário, a qualidade e a confiança no programa).

É importante entender como as famílias tomam suas decisões de investir tempo e dinheiro em programas para a primeira infância, incluindo a opção entre o cuidado e a educação em casa versus centros

governamentais ou não-governamentais. Essas decisões podem ser afetadas, por exemplo, por:

- Oferta de educação privada a preços diferentes e de qualidade diferente;
- Oferta de subsídios públicos - como pagamentos diretos, bolsas de estudo, incentivos fiscais ou vouchers para uso em programas privados ou públicos, dependendo da escolha do usuário;
- Extensão do período de licença dos pais no trabalho;
- Informações adicionais sobre os programas disponíveis.

Do ponto de vista das famílias e dos indivíduos, o conceito de privatização da educação está mais associado ao aumento do leque de escolhas dos potenciais usuários para satisfazer suas demandas particulares do que ao deslocamento da base operacional, das instituições governamentais para as não-governamentais. A opção é encarada em si e por si como positiva e está vinculada a uma orientação de mercado a consumidores bem-informados, em um quadro de competição acirrada e diante da disponibilidade de muitas opções (ver Plank e Sykes, 1999). Estas condições não estão atualmente presentes na maioria dos países em desenvolvimento.

No recente debate realizado na Universidade Nacional Autónoma do México, os alunos se colocaram contra a privatização, definida como a introdução de taxas modestas para alguns estudantes, de acordo com a sua possibilidade de pagar. Isso não envolvia uma mudança na operação e no controle da universidade, que continuaria a ser uma instituição pública. Embora os alunos tenham vencido a batalha de 9 meses contra a privatização, é interessante notar que a demanda por ensino superior se deslocou para as instituições privadas, que aumentaram o número de vagas, ampliando, desse modo, a privatização da educação universitária no México.

Juntamente com a noção de melhorar o leque de opções privadas, a ideia de os pais cada vez mais compartilharem o custo do atendimento e educação (isto é, realizando um investimento privado maior) também se tornou mais popular nos últimos anos. Os governos co-

meçaram a introduzir taxas para os programas públicos, uma forma de privatizar e encorajar o desenvolvimento de escolas de operação privada para famílias que podem pagar por elas, deixando a cargo do governo o atendimento a outras faixas da população. Estas maneiras de captar os recursos privados das famílias para os programas de atendimento e educação da primeira infância podem aumentar as escolhas de algumas famílias, mas reduzir de outras, e podem criar maiores injustiças se não forem acompanhadas por subsídios. Estas considerações são relevantes para as discussões de atendimento e educação privados versus públicos.

Atendimento e Educação Privados Versus Públicos

Pelo menos seis preocupações gerais “direcionam” as discussões de público versus privado de financiamento, operação e controle de programas sociais, incluindo a assistência e educação à primeira infância. Estas preocupações são:

- Disponibilidade de recursos e oportunidades educacionais
- Eficiência e custo-benefício
- Prestação de contas
- Qualidade
- Equidade
- Diversidade e escolha.

O peso relativo dado a cada uma destas preocupações, à medida em que são convertidas em critérios para julgar os efeitos, estabelecerá o tom e afetará os pontos de vista do envolvimento do setor privado.

Disponibilidade de Recursos e Oportunidade Educacional

A preocupação de que os governos simplesmente não conseguem encontrar dinheiro suficiente para o financiamento adequado de programas de educação, incluindo programas para a primeira infância, é disseminada. Demandas conflitantes por fundos governamentais conduzem ao subfinanciamento e a “uma necessidade de conter os

gastos para reduzir os déficits e as dívidas” (Tooley, 1999). Esta preocupação está em geral vinculada ao desejo expresso de melhorar o acesso e a cobertura dos programas para crianças que são “deixados de lado” porque os recursos governamentais são escassos.

Independentemente de os governos terem ou não a capacidade para aumentar os recursos para os programas para a primeira infância, a proporção do orçamento de um governo destinada a estes programas é mínima - com frequência menos de 1% do orçamento total da educação na maioria dos países em desenvolvimento, uma quantidade que é virtualmente invisível em seu produto interno bruto. Até mesmo quando os gastos de saúde estão incluídos, a alocação é pequena e as transferências dos gastos planejados para defesa, segurança, ou até mesmo outros níveis educacionais, não são consideradas factíveis.

De acordo com isso, as empresas, as comunidades e outras organizações sociais e indivíduos são consideradas as primeiras fontes “alternativas” de financiamento para suplementar a capacidade limitada (ou disposição para gastar) do governo para programas destinados à primeira infância (ou outros para o atendimento e educação). A busca por financiamento privado:

- Motiva a exploração de maneiras adicionais para o mundo corporativo e empresarial (isto é, a parte não-educacional e lucrativa do setor privado) ser convencido a utilizar seus recursos para o bem público apoiando programas
- Provoca o interesse em programas operados por grupos comunitários e organizações voluntárias, que podem captar novos recursos ou convencer os indivíduos a dedicar o seu tempo a proporcionar atendimento e educação para a primeira infância
- Conduz a iniciativas que requerem ou motivam os pais a pagar pelos serviços oferecidos através de programas privados e às vezes públicos.

A busca ampla de financiamento alternativo no setor privado pode, ou não, reduzir o papel do setor público na operação e no controle dos programas. Embora reconhecendo que a obtenção de recur-

tos adicionais do setor privado possa ser desejável, alguns críticos continuam a encarar o papel de protetor do Estado como sendo importante e necessário, e sugerem que a busca por financiamento alternativo pode ter resultados indesejáveis. Por exemplo, os custos dos programas privados podem frustrar a participação das famílias de baixa renda em programas de atendimento e educação, a menos que o setor público continue a proporcionar serviços gratuitos ou a ajudar a pagar os custos dos serviços privados. Desse modo, o envolvimento do setor privado pode afetar adversamente a equidade (ver “Equidade” abaixo).

Além disso, os governos podem ter uma “desculpa” para não destinar recursos a estes programas, deixando o seu apoio aos caprichos de vários grupos privados. Uma alternativa sugerida é que os governos fortaleçam sua posição aumentando os impostos para as famílias que podem pagar e utilizando estas rendas para expandir os programas de atendimento e educação da primeira infância.

Eficiência e Relação Custo-Benefício

Outra preocupação é a queixa comum de que os programas públicos são ineficientemente administrados e usam mal os escassos recursos que obtêm. A burocracia é encarada como grande e letárgica, e possivelmente corrupta, não diretamente da responsabilidade dos usuários de seus serviços, sujeitos à influência política e tendo pouco incentivo para melhorar a administração de seus programas. Presumivelmente, os programas que são operados pelo setor privado dentro de um sistema competitivo necessitariam ser de responsabilidade dos usuários e, portanto, buscar as maneiras mais eficientes e com a melhor relação custo-benefício de proporcionar atendimento e educação para a primeira infância. A ênfase aqui está mais na operação e no controle do que no financiamento direto, que viria de fontes públicas via vouchers ou pagamentos diretos dos usuários.

Em uma análise da educação secundária privada, Bray (1998) sugere que é necessária mais pesquisa para confirmar as evidências já consideráveis de que as escolas privadas são mais eficientes do que as pú-

blicas. Evidentemente, as circunstâncias variam muito entre os diferentes locais, dependendo das populações servidas por sistemas privados ou públicos.

Embora o reconhecimento de que a busca por eficiência é legítima e até mesmo necessária, alguns críticos estão preocupados de que o culto da eficiência possa distorcer os objetivos educacionais e desviar a atenção dos operadores de sua tarefa fundamental de educar e cuidar das crianças. Estes críticos sugerem que uma organização pode ser eficiente, mas ineficaz, ou talvez ter um padrão de eficácia limitado (por exemplo, as crianças terminarem a escola sem repetir séries), negligenciando se as crianças aprendem e se desenvolvem de uma maneira integrada. Estes críticos estão preocupados com a visão cada vez mais comum das crianças como “produtos”.

Além disso, no campo do DPI, o uso de recursos para programas de meio período concentrados em crianças de 5 anos de idade pode ser eficiente se o principal propósito for preparar as crianças para a escola, mas isto tira a ênfase de outros propósitos, como, por exemplo, satisfazer as necessidades dos pais que precisam trabalhar um número maior de horas e buscam programas de período integral para seus filhos que estão na pré-escola, tanto os menores quanto os maiores. Do mesmo modo, ter grandes números de crianças por assistente ou professor pode ser eficiente, mas então as crianças têm a probabilidade de serem reunidas em “rebanhos”, em vez de ajudadas a aprender.

A eficiência deve ser encarada em termos de resultados e não simplesmente de realizações mecanicistas (por exemplo, distribuição oportuna das “informações”, folhas de pagamento para os professores, redução da repetição de série). Uma questão fundamental com respeito ao financiamento e a operação privados versus públicos dos programas é se a definição dos resultados é estritamente organizacional e monetária ou mais ampla e mais humanitária.

Responsabilidade

A responsabilidade está intimamente ligada à eficiência. Neste caso, refere-se mais à entrega dos resultados do que aos formulários utiliza-

dos para a sua entrega. A responsabilidade é a satisfação dos padrões e a resposta aos desejos pessoais e sociais claros dos usuários.

Embora os governos nacionais gastem o dinheiro público com educação, eles só devem prestar contas disso ao público. As burocracias estão entrincheiradas e a maioria dos servidores públicos não pode ser escolhida ou substituída pelo público. No nível local, em que os conselhos e comitês escolares se conectam diretamente com seus constituintes, os administradores e professores das escolas públicas podem ser considerados diretamente responsáveis pelos serviços prestados. Entretanto, em sua maioria, pouca atenção é dada ao atendimento e à educação da primeira infância. Além disso, criticar aqueles que são vistos como especialistas (em educação infantil) não é considerado apropriado em muitas partes do mundo em desenvolvimento.

Pode-se supor que a prestação de contas irá melhorar se as instituições privadas operarem os centros de atendimento e atenção da primeira infância e/ou se os pais tiverem de pagar taxas por um serviço. Entretanto, esta suposição pode não ser acurada em culturas em que os valores do mercado não dominam e as linhas de autoridade e formas de relacionamento diferem daquelas que imperam no mundo desenvolvido orientado para o mercado. Bray (1998) apresenta exemplos das duas situações.

Qualidade

Da mesma maneira que ocorre com a prestação de contas, os defensores dos programas de educação do setor privado argumentam que estes programas, mediante o pagamento de taxas, serão de mais alta qualidade do que a educação do setor público porque os programas têm de ser sensíveis aos clientes em um ambiente competitivo. Este argumento não está fundamentalmente vinculado à falta de recursos, embora esta questão possa ser relevante, mas a aspectos da educação privada, como a capacidade para definir claramente resultados e expectativas, a seleção e retenção de bons professores (Rothstein, Carnoy e Benveniste, 1999), o uso da avaliação e uma maior propensão para inovar (Finn, Manno e Vanourek, 2000). O argumento depende da suposição de que os usuários serão capazes de definir, reco-

nhecer e monitorar a qualidade, e que a qualidade será uma consideração fundamental quando escolherem entre os programas.

Um argumento contrastante sugere que permitir que as organizações privadas operem programas reduziria a qualidade porque fatores tangenciais, porém relacionados (imperfeições do mercado), podem influenciar as decisões dos usuários, interferir com a competição e diminuir a responsabilidade de uma organização pela prestação de contas. Por exemplo:

- Os pais de baixa renda que precisam trabalhar podem necessitar de creche, mas podem ter pouca escolha entre os programas porque não podem pagar programas caros e devem se aproveitar das alternativas privadas de baixo custo e de qualidade potencialmente inferior se para eles não houver disponíveis ou acessíveis, ou ainda operando durante suas horas de trabalho, programas públicos de mais alta qualidade. Neste caso, a distância, o horário e o custo têm prioridade sobre a qualidade.
- Os pais podem desconhecer que estão qualificados para programas que lhes proporcionariam atendimento e educação de qualidade e/ou podem não estar informados dos potenciais benefícios de um programa de qualidade que ofereça serviços além de o simples cuidado da custódia. O conhecimento não é uniformemente distribuído.

Estas “imperfeições” no sistema podem permitir que os operadores “poupem os esforços” e reduzam a qualidade, por exemplo, contratando atendentes e professores inexperientes mediante baixos salários. Os operadores podem oferecer aos usuários compensações aceitáveis (por exemplo, um horário mais estendido, mas qualidade reduzida).

Em um estudo de escolas públicas e privadas selecionadas na Califórnia, Rothstein, Carnoy e Benveniste (1999) sugeriram que a localização das escolas em áreas de alta ou baixa renda era mais importante para a clareza dos objetivos de uma escola e para os professores atraídos para uma escola do que se a escola fosse pública ou privada.

Os resultados de um estudo comparativo recente realizado na América Latina (Casassus et al., 1998) mostrou que as pontuações dos testes para crianças em Cuba (um sistema inteiramente público) foram claramente superiores às crianças da Colômbia (que têm em sua maioria escolas elementares e secundárias privadas).

Em uma pesquisa recente (Myers, 2000a) conduzida para a Year 2000 Evaluation of Education for All, pelo menos três profissionais de DPI de diferentes locais do mundo em desenvolvimento mencionaram que o número de organizações privadas que proporcionava atendimento e educação para a primeira infância de muito baixa qualidade estava se expandindo rapidamente, e recomendaram a instituição de controles do governo. Em resumo, a disponibilidade de organizações privadas para o atendimento e a educação para a primeira infância não garantia programas de maior qualidade e poderia até mesmo resultar em programas de menor qualidade, dependendo das circunstâncias.

Equidade

As discussões do papel do setor privado tornam-se mais negativas quando nos concentramos na equidade. Neste caso, o setor privado é em geral colocado como um vilão, uma possível fonte de injustiça, em vez de correção social. A maioria das ofertas privadas supostamente só está disponível àqueles que podem pagar por elas, uma situação que pode criar (ou reforçar) um sistema social dividido. Neste caso, a elite tem acesso a um ensino privado de qualidade, enquanto os pobres se “contentam” com um sistema público inferior, e as crianças urbanas são favorecidas quando comparadas às crianças rurais.

Tooley (1999) sugere que esta suposição pode ser mal concebida porque (a) a provisão pública dos serviços pode ser injusta e tem custos encobertos, e (b) os programas privados inovadores para as populações desfavorecidas podem ser identificados. Tooley (1999) apresenta dezoito exemplos de programas operados pela rede privada que demonstram os benefícios potenciais de educação privada, principalmente nos níveis de educação secundária e superior. Ele destaca operadores que estabeleceram programas de “tutoria” que se tornaram programas de educação alternativos, de larga escala, caracteriza-

dos por taxas baixas e resultados comparáveis com aqueles das instituições públicas – senão melhores do que os destas. Entretanto, Tooley não esclarece o significado de “baixo custo” ou o benefício destes programas para os pobres, quando distinguidos da população de classe média baixa ou da classe média.

Alguns argumentam (Sancho, 1999) que a exploração de fontes alternativas vai possibilitar aos governos visar melhor os subsídios públicos e aumentar o fluxo de recursos para os programas direcionados aos pobres. A suposição implícita é que este fluxo de recursos vai reduzir as injustiças, porque os pobres terão maior acesso aos programas. No entanto, se os programas privados tendem a ser de melhor qualidade do que os programas públicos, como é também argumentado, será criado um sistema de dois níveis, e a injustiça será relacionada mais à qualidade do que ao acesso. Ou seja, o sistema público vai proporcionar programas de “segunda classe” para os pobres, e o sistema privado vai proporcionar programas de qualidade àqueles que podem pagar. A falta de acesso a programas de qualidade raramente é considerada um indicador de desigualdade contínua.

Esta visão pode ser exagerada porque, como já foi notado, existem programas públicos de alta qualidade, assim como programas privados de baixa qualidade. Não obstante, há exemplos suficientes de sistemas injustos e bifurcados com relação à qualidade. Comparar o aumento do acesso diretamente com as melhorias na equidade é algo que deve ser questionado.

Diversidade e Escolha

As discussões sobre a educação privada também envolvem questões relacionadas às escolhas entre diferentes abordagens. As ofertas de educação pública tendem a ser homogêneas, e os programas públicos em larga escala têm dificuldade para responder às demandas dos pais por atenção específica durante os anos escolares às diferenças culturais e religiosas. Os sistemas de escola pública também têm dificuldade em cogitar currículos alternativos, o que conduziu ao aumento das escolas privadas operadas por grupos religiosos ou culturais que pertencem às minorias ou são atraídos para currículos específicos

(por exemplo, Montessori, artes criativas), não sancionados pelas autoridades educacionais.

Estas tendências dentro das escolas públicas podem ser moderadas por sistemas descentralizados com o controle local de currículos e a contratação de professores. Entretanto, ainda haverá grupos cujos desejos não estão adequadamente representados no sistema escolar público, e estes grupos têm, historicamente, desenvolvido suas próprias escolas como uma alternativa preferível. O desejo de reagir aos desejos dos pais e aos grupos sociais marginalizados pode ser aplaudido como uma celebração da diversidade, mas pode também reforçar as disjunções e separações sociais.

Envolvimento do Setor Privado

A visão ampla do setor privado, adotada neste capítulo, inclui organizações empresariais e sociais e indivíduos que não estão diretamente envolvidos na provisão de atendimento ou educação para a primeira infância, mas têm recursos que poderiam ser canalizados para beneficiar as crianças pequenas. Dois dos componentes descritos na Figura 1 - organizações empresariais e adultos sem filhos (coluna 1, itens A e C) - poderiam se tornar muito mais envolvidos no cuidado e na educação da primeira infância. Maneiras potenciais de envolver estas empresas e indivíduos estão abaixo sugeridas:

Envolvimento da Iniciativa Privada

As empresas não dedicadas ao atendimento ou à educação podem desejar investir ou apoiar os programas para a primeira infância devido a um autointeresse esclarecido, responsabilidade social e/ou altruísmo. Com relação ao seu autointeresse, as empresas podem querer considerar três resultados pertinentes:

- A pesquisa sugere que os empregados de uma companhia que não precisam se preocupar com o cuidado de seus filhos vão se tornar trabalhadores melhores e apresentarão menos absenteísmo.

- A boa publicidade conquistada pela participação em programas sociais pode ajudar a vender produtos.
- Algumas formas de contribuições podem resultar em isenções de impostos.

Melhorar a qualidade e a produtividade da força de trabalho é vantajoso para as companhias privadas, tanto para o seu próprio interesse quanto para o interesse do público em geral. A crescente literatura de pesquisa sobre o DPI vincula os investimentos na primeira infância a um melhor desempenho na escola e maior produtividade posteriormente. Embora o fato de que as crianças mais saudáveis e mais inteligentes serão trabalhadores mais produtivos posteriormente na vida seja intuitivamente óbvio, os empregadores às vezes têm dificuldade para aceitar esta longa cadeia de causalidade porque é ela é difícil de imaginar e esses investimentos podem não produzir compensações imediatas. A conexão entre a educação e a produtividade é mais óbvia e convincente para os programas dos níveis secundário e universitário, quando as crianças e os jovens estão mais velhos e o relacionamento direto entre a capacitação e o trabalho pode ser mais facilmente visualizado.

O apoio das empresas privadas aos programas de DPI pode ser proporcionado, ou já está sendo proporcionado de várias maneiras gerais - dentro das companhias, fora das companhias na arena social mais ampla, e coletivamente. Seguem-se sugestões de maneiras possíveis de contribuição.

Dentro das Companhias

Uma maneira de apoiar o atendimento e a educação para a primeira infância é “em casa”, concentrando-se nos empregados da companhia. Quando o governo não requer que as companhias proporcionem benefícios de creche ou maternidade, algumas firmas têm tomado a iniciativa para proporcionar estes benefícios a seus próprios empregados. Os benefícios podem incluir:

- Instituir horários de trabalho flexíveis para que os pais possam cuidar melhor da criança em casa.

- Estabelecer um centro de atendimento ou de atenção para a primeira infância no local de trabalho, operado pela empresa ou sob contrato com um provedor de serviço separado. O fato de os serviços no local de trabalho serem úteis e bem sucedidos depende um pouco da distância que os empregados têm de percorrer até o trabalho. Esta abordagem não tem sido particularmente eficaz em muitos países em desenvolvimento porque as mães que trabalham não querem que seus filhos façam longas viagens duas vezes ao dia em um transporte público lotado.
- Proporcionar aos pais um benefício em dinheiro ou voucher a ser utilizado para um programa que satisfaça alguns padrões.
- Proporcionar aos empregados programas de educação para pais.
- Solicitar que os empregados contribuam para programas sociais em geral (por exemplo, o United Fund nos Estados Unidos, que em geral inclui algum apoio para os programas para a primeira infância) ou para programas mais específicos para a primeira infância patrocinados pela companhia ou conduzidos por outros.

As sugestões acima envolvem gastos “extras” para uma empresa, que muitas companhias no mundo em desenvolvimento não estão dispostas a enfrentar, particularmente quando sua vantagem comparativa no mercado de trabalho depende de manter baixos os custos de produção. É improvável que as companhias assumam tais ações, a menos que enxerguem um benefício direto à produtividade ou tenham uma grande consciência social. Um exemplo disso é o não-cumprimento às leis em muitos países em desenvolvimento que requerem que as empresas com mais de um determinado número de empregadas mulheres tenham uma creche dentro do local de trabalho. Mesmo nestas situações, a maioria das empresas não proporciona creches, e a maioria dos governos não impõe o cumprimento à lei. Em alguns locais, o resultado pode ser a instituição de um “teto” na contratação de mão-de-obra feminina (para manter os números baixos e evitar a provisão de creche), ou a mão-de-obra feminina é contratada temporariamente e recontratada periodicamente (ou demitida) para que a firma possa evitar pagar um benefício.

Em parte porque as empresas relutam em proporcionar aos empregados uma creche e benefícios para a educação da primeira infância, muitos governos têm incluído a creche dentro dos benefícios de seguridade social obrigatórios. Outras maneiras em que os governos têm ajudado as companhias a proporcionarem estes benefícios a seus empregados incluem permitir às companhias uma isenção de impostos ou de pagar os benefícios de seguridade social relacionados à criança se a companhia proporcionar seus próprios serviços ou outros benefícios.

Companhias de Fora, a Arena Social Mais Ampla

Outra abordagem, que pode gerar um apoio ainda maior ao DPI, é as empresas proporcionarem apoio a programas novos ou continuados operados pelos governos, por firmas educacionais privadas, por parte de organizações no setor social ou por parte dos indivíduos. A comunidade empresarial pode apoiar e apoia estes esforços de muitas maneiras - pagando impostos, apoiando instituições filantrópicas, contribuindo para fundos fiduciários para o apoio a atividades sociais, “adotando” escolas e doando produtos ou serviços. Os impostos e os programas filantrópicos são as duas formas de contribuições indiretas mais destacadas utilizadas pelas empresas privadas para o DPI em prol do bem público. Estas formas de contribuição são tratadas abaixo, assim como as outras maneiras mais diretas de se contribuir para o DPI.

Pagando Impostos. As contribuições de impostos por parte da empresa privada para apoiar programas sociais, incluindo programas para crianças pequenas, são às vezes negligenciadas, talvez porque nem sempre são visíveis ao público e não envolvem ações diretas e facilmente reconhecidas pelas companhias. As contribuições para o DPI feitas através da taxação geral e das alocações de orçamento podem ser pequenas para as companhias individuais e para todo o setor privado porque os índices de taxação são relativamente baixos, porque podem ser encontradas maneiras de não se pagar impostos e porque uma proporção muito pequena das alocações orçamentárias gerais é despendida com as crianças pequenas.

Às vezes, no entanto, os impostos já têm destino certo. Pagar um fundo de seguridade social utilizado, em parte, para apoiar progra-

mas para a primeira infância operados pelo setor público ou por um agente aprovado é uma forma de destinação. O México e a Suécia são dois países que destinam os impostos desta maneira, enquanto os Estados Unidos não o fazem (Myers, 2000b). Estes arranjos de financiamento, que mobilizam os recursos do setor privado, são em geral compartilhados com os empregados, que contribuem com uma parte do seu salário para o fundo, e com o governo, que contribui com as receitas gerais. Os fundos destinados podem também ser utilizados para o auxílio-maternidade e para benefícios de licença do trabalho para os pais. Dispositivos liberais para o apoio-maternidade são disponíveis na Suécia e na maioria dos países socialistas. No mundo em desenvolvimento, no entanto, eles raramente são disponíveis ou só ocorrem em circunstâncias especiais. E, a menos que as companhias sejam monitoradas, os impostos destinados podem impedir algumas de contratar mulheres, porque estas empregadas vão aumentar os custos da companhia.

Na Colômbia, uma variante desta forma de contribuição é a exigência de que cada organização, privada ou pública, pague um imposto de 3% da folha de pagamento destinada a atividades para a primeira infância do Instituto Colombiano para o Bem-Estar Familiar. O programa apoiado é organizado e controlado pelo governo e operado pelas comunidades, como em geral acontece quando as contribuições do setor privado são feitas através de impostos para o governo.

Estabelecimento da Filantropia. A doação filantrópica se expandiu muito em todo o mundo desenvolvido, mas ainda está em seus primórdios na maioria dos países do mundo em desenvolvimento. Não obstante, as fundações estabelecidas por importantes companhias que operam no mundo em desenvolvimento estão começando a ganhar importância social. A filantropia estabelecida por uma empresa para doar todos os seus fundos, ou parte deles, ao DPI pode continuar a estar intimamente vinculada à companhia ou pode se tornar totalmente independente, operando como parte do setor social não-lucrativo.

Os recursos da filantropia podem ser usados para apoiar muitas possíveis iniciativas para melhorar o desenvolvimento da primeira infância. Por exemplo, podem apoiar centros operados privada ou

publicamente, e podem ser utilizados para toda a série de estratégias complementares no DPI (por exemplo, centros de DPI, educação de pais, programas comunitários centralizados na criança, capacitação e outras formas de apoio ao desenvolvimento da capacidade).

A história recente indica um nível de envolvimento relativamente baixo das filantropias no DPI, embora dados específicos não estejam disponíveis. Entretanto, a tendência parece estar mudando lentamente, à medida que contribuições aumentadas estão sendo estimuladas talvez pela busca de novas atividades para apoiar novos conhecimentos sobre a importância da primeira infância, condições sociais e econômicas modificadas, considerações dos direitos humanos e outras razões. Os casos descritos no próximo capítulo (por exemplo, a *Abrinq Foundation for Children's Rights*, a *Aga Khan Foundation*) ilustram o envolvimento filantrópico crescente do setor privado. Entretanto, apesar destes esforços pioneiros e continuados, o deslocamento para um maior apoio para o DPI não parece ainda se aplicar de maneira significativa ao mundo em desenvolvimento.

Estabelecimento e Ajuda na Operação de um Fundo Fiduciário para o Apoio a Atividades Sociais. As empresas poderiam se tornar mais diretamente envolvidas no DPI através do estabelecimento e da ajuda na operação de um fundo fiduciário para o apoio a atividades sociais. Como uma forma de envolvimento em resposta à demanda, o fundo apoiaria programas propostos por instituições assistenciais e educacionais, em vez de pacotes pré-prontos de atividades. As empresas poderiam apoiar o fundo como a filantropia ou assumir um papel muito mais ativo e protagonista (por exemplo, proporcionando apoio técnico ou legal direto às instituições assistenciais e educacionais para a primeira infância, oferecendo empréstimos e se envolvendo em esforços de apoio).

Um fundo fiduciário para o apoio a atividades sociais é uma oportunidade excelente para a construção de parcerias entre os setores para apoiar o DPI, envolvendo governos, empresas privadas e organizações internacionais na contribuição para um fundo comum. Todos os contribuintes e potenciais usuários poderiam ser representados em um comitê de supervisão e controle, e uma ONG

poderia ser estabelecida para operar os programas utilizando os recursos do fundo. O fundo poderia operar nos níveis nacional e internacional, ou dentro dos países em determinadas áreas geográficas ou políticas.

Um propósito importante do fundo seria ajudar a criar e fortalecer programas de DPI. As atividades seriam concentradas em ajudar as comunidades, as ONGs e os pequenos empresários a estabelecer e melhorar programas, e o fundo proporcionaria um apoio adicional às instituições financiadas e/ou operadas pelo governo. Deveria ser enfatizado o desenvolvimento de estratégias de auto-suficiência para as instituições que servem grupos de menor renda que não podem se permitir pagar todos os custos dos serviços. Poderia ser proporcionada assistência técnica para ajudar as instituições elegíveis a desenvolver propostas para o financiamento.

“Adoção” de uma Escola. Programas para as companhias adotarem uma escola foram estabelecidos na Costa Rica e no Paraguai. As companhias oferecem à escola uma série de apoios, tais como ajudar na construção; adquirir ou doar materiais; e proporcionar conselhos de gerenciamento, bolsas de estudo e alimentação. Um exemplo é a Companhia Arauco, no Chile, que proporciona apoio a várias escolas comunitárias locais (UNICEF e Fundación Andes, 1994). No caso das escolas de operação privada, as companhias podem ajudar a apoiar um fundo de capital, às vezes em uma base de complementação, para proporcionar uma fonte garantida e contínua de apoio financeiro dos rendimentos do fundo.

Doação de Produtos ou Serviços. No passado, a empresa privada com frequência proporcionou ajuda em espécie a várias partes do sistema educacional. O exemplo mais notável desta assistência é a doação em larga escala de computadores novos. Nos Estados Unidos, por exemplo, foi criado um mecanismo para reciclar os computadores substituídos pelas empresas. Um mecanismo similar poderia ser criado nos países em desenvolvimento para ajudar as comunidades e as ONGs a administrar e proporcionar cuidado e educação para a primeira infância. Outras contribuições em espécie por parte da empresa privada têm sido dadas principalmente às escolas elementares e incluem

doações de suprimentos escolares (por exemplo, papel, lápis de cor, livros), materiais de construção e às vezes alimentos.

Estão também disponíveis outras oportunidades para o envolvimento que estão menos relacionadas às necessidades ou gastos imediatos. Por exemplo, para as escolas comunitárias ou privadas, a indústria poderia doar produtos que podem ser revendidos, e as doações poderiam ser utilizadas para gerar sustentabilidade, ajudando as instituições locais a desenvolver seus próprios fundos de capital. Ou a indústria poderia oferecer assistência de gerenciamento às escolas, pois a maioria das instituições de educação para a primeira infância é administrada por indivíduos que não têm experiência em gerenciamento. Poderiam ser desenvolvidos cursos para ajudar os diretores dos centros para a primeira infância, operados por organizações comunitárias ou ONGs, a realizar autodiagnósticos da condição organizacional e financeira dos centros.

Algumas empresas privadas de maior porte podem oferecer assistência especializada, como o apoio computadorizado ou outros exemplos abaixo sugeridos:

- As editoras poderiam proporcionar cursos para os empresários sobre assistência e educação para a primeira infância utilizando livros e materiais que eles já venderam.
- Os bancos poderiam oferecer pequenos empréstimos, possivelmente em termos favoráveis, para os pequenos empresários da área da educação, Ou poderiam ser produzidos dispositivos de cartão de crédito, similares àqueles utilizados para acumular milhas para viagens, para designar uma pequena porcentagem das compras de uma pessoa para um fundo para o cuidado e a educação.
- As organizações de comunicações podem ajudar a divulgar as opções educacionais e oferecer seus conhecimentos e o seu “tempo no ar” para apoiar campanhas para a educação da primeira infância à distância e para sensibilizar e informar os pais (por exemplo, o acordo atual da CNN com a UNICEF, a Organização Mundial da Saúde e outros para informar o público sobre

os direitos das crianças). As companhias telefônicas poderiam permitir a impressão de mensagens em suas contas telefônicas para atingir um número maior de famílias.

Envolvimento Coletivo

Além das possibilidades do envolvimento das companhias individuais no DPI, são também possíveis, e talvez mais factíveis, as contribuições coletivas do setor privado. Exemplos do envolvimento coletivo na educação incluem a Associação dos Plantadores de Café da Colômbia e a Associação dos Plantadores de Cana-de-Açúcar da Guatemala.

O estabelecimento de um comitê para monitorar se determinadas firmas particulares estão proporcionando os benefícios que deveriam ser proporcionados por lei em relação às crianças pequenas poderia ser uma forma de envolvimento coletivo. Poderia ser criado um “selo” para identificar as companhias consideradas “amigas das crianças”.

Envolvimento de Cidadãos Privados

Os cidadãos privados que não são pais podem desempenhar um papel como filantropos individuais no apoio ao DPI. Outras oportunidades já foram referidas, como o uso de *vouchers*, que privatizam a educação e aumentam as escolhas dos pais para a educação de seus filhos, e a doação de tempo por parte dos indivíduos para ajudar a cuidar ou educar as crianças pequenas, um fenômeno com frequência encontrado em muitos locais do mundo em desenvolvimento, mas não no mundo desenvolvido.

Filantropia Individual

No mundo desenvolvido, as igrejas, instituições de caridade, hospitais e outras organizações há muito têm reconhecido o valor de solicitar recursos de indivíduos privados, uma tradição da microfilantropia que se desenvolveu e talvez tenha sido vítima de abusos. As grandes ONGs internacionais (por exemplo, Save the Children, Christian Children’s Fund, Plan International, World Vision) estão entre as instituições que têm utilizado esta abordagem para ajudar os

programas a melhorar a condição das crianças no mundo em desenvolvimento. Estas organizações têm sido muito bem-sucedidas na obtenção de recursos estabelecendo programas para doadores individuais “patrocinarem” uma criança ou família no mundo em desenvolvimento, extraindo seus recursos principalmente de indivíduos do mundo desenvolvido. Embora parte desta tradição filantrópica também exista no mundo em desenvolvimento, a filantropia individual não é tão forte quanto no mundo desenvolvido, em parte porque o número de pessoas de renda média e superior que pode doar recursos individualmente é muito menor.

Não obstante, o envolvimento individual na criação das crianças por parte de não-pais nas comunidades do mundo em desenvolvimento pode ser muito alto devido à família ampliada e aos arranjos e às tradições de parentesco do trabalho comunitário. Além disso, similar ao que acontece no mundo desenvolvido, está surgindo uma nova abordagem do envolvimento, em que os indivíduos são solicitados a dar contribuições financeiras a programas sociais. Por exemplo, em Bangladesh, a GrameenPhone apela diretamente aos indivíduos por ajuda financeira, e na Colômbia o Centro para o Desenvolvimento Internacional e a Educação está experimentando um apelo a doações de colombianos que vivem fora da Colômbia.

A explosão da Internet expande muito as possibilidades da microfilantropia para um novo nível. Por exemplo, um pequeno grupo europeu utilizou a Internet para pedir ajuda após o Furacão Mitch, levantando 200 mil dólares quase da noite para o dia. Devido ao seu sucesso, o grupo está considerando desenvolver um mecanismo para apelos similares que incluiriam, para os potenciais doadores, um “menu” de ONGs no mundo em desenvolvimento e curtas apresentações de seus programas. As organizações (e os apelos) seriam triados independentemente para validar sua autenticidade, experiência e necessidade. Uma tecnologia já está disponível para facilitar esse esforço. Como foi relatado na revista TIME (Schenker, 2000), “... os executivos da indústria da tecnologia conversaram com alguns dos maiores bancos do mundo no [recente] encontro de Davos sobre o uso de certificados digitais para que pequenas quantidades de di-

neiro possam ser transferidos entre os indivíduos”. Sem dúvida, há muitos exemplos de esforços similares potencialmente frutíferos no mundo em desenvolvimento, e seria proveitoso documentá-los e aprender com seus sucessos e fracassos.

Conclusão

Este capítulo explorou as possíveis oportunidades para envolver componentes do setor privado no desenvolvimento da primeira infância. As principais observações estão resumidas a seguir:

1. Envolver o setor privado é diferente de privatizar. A “privatização” é um conceito muito mais estreito que se refere ao deslocamento da posse e da operação, e às vezes do financiamento, de organizações governamentais para organizações não-governamentais ou indivíduos. O “envolvimento do setor privado” é uma noção ampla que se refere à participação de todos os componentes desse setor em uma vasta gama de atividades.
2. Para o desenvolvimento da primeira infância no mundo em desenvolvimento, a privatização pode não ser a principal questão, como tem sido sugerido pela proporção muito alta de apoio do empresariado aos programas de atendimento e educação para a primeira infância operados privadamente. A principal tarefa pode ser identificar as maneiras de várias partes do setor privado ajudarem os pais com a educação de seus filhos, melhorando os programas para crianças já existentes operados pelo setor privado, e fazendo parcerias com o governo para melhorar o acesso e a qualidade dos programas financiados e administrados pelo governo. Pode ser necessário tornar os programas para a primeira infância mais públicos e envolver os governos em um campo no qual eles têm relutado em entrar.
3. Os argumentos para se investir no DPI podem ser convincentes para os governos e para diferentes organizações sociais, mas podem não o ser para as empresas privadas ou indivíduos que possam esperar compensações ou lucros privados diretos de seus

investimentos, particularmente se as empresas ou indivíduos ainda não estão envolvidos na assistência e na educação da primeira infância. Se o setor privado não assumir alguma responsabilidade nesta área, e os governos não agirem, os programas de DPI serão sub-investidos (isto é, o nível de benefícios do setor privado não corresponderá ao nível dos benefícios sociais que os programas de DPI podem proporcionar).

4. A suposição de que há consumidores bem-informados e mercados competitivos em muitos locais do mundo em desenvolvimento é duvidosa. A falta destes ingredientes em muitos locais enfraquece os argumentos existentes para a privatização, que postulam a qualidade, a prestação de contas e eficiência melhoradas, oferecendo incentivos para os provedores ou fundos privados para os consumidores escolherem entre as opções.
5. Os critérios para avaliar os efeitos do envolvimento crescente por parte do setor privado ou da privatização do atendimento e da atenção para a primeira infância incluem mudanças nos níveis de financiamento, acesso, prestação de contas, eficiência, qualidade, diversidade e escolha, e equidade. A aplicação destes critérios pode conduzir a conclusões contraditórias. Por exemplo, a tendência para usar os critérios de financiamento e acesso com frequência conduz à negligência da equidade e a diferenças na qualidade, ou à injustiça. Deslocar o equilíbrio entre o apoio público e privado afeta estes critérios em diferentes locais, e os pesquisadores ainda têm de acumular todas as evidências sobre estes efeitos.
6. As oportunidades para envolver as empresas não ligadas à educação e ao bem-estar no atendimento e educação da primeira infância são muitas. Uma abordagem promissora é sua participação no estabelecimento e na operação de fundos fiduciários para o apoio a atividades sociais.
7. A microfilantropia individual é outra abordagem promissora para explorar os recursos do setor privado que não têm sido amplamente promovidos ou examinados no mundo em desenvolvimento.

Nota

Ao escrever este capítulo, o autor se beneficiou de escritos ou idéias de Jeffrey Puryear, Miram Waiser, Claudio Castro, Henry Levin, Stephen Heyneman, Mark Bray e Ellen Mangenheim. A responsabilidade pelo conteúdo é apenas do autor.

Referências

- Bray, M, 1998. Privatization of Secondary Education: Issues and Policy Implications. In J. Delors, ed., *Education for the Twenty-First Century: Issues and Prospects*. Paris: UNESCO.
- Bronfenbrenner, U., 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Casassus, J., Froemel, J.E., Palafox, J.C. & Cusato, S., 1998. *Primer Estudio Internacional Comparativo Sobre Lenguaje, Matemática e Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago, Chile: UNESCO, Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (Chile), Latin American Laboratory for Evaluation and Quality of Education.
- Finn, C.E., Manno, B & Vanourek, G., 2000. *Charter Schools in Action: Renewing Public Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Mangenheim, E., 1999. Preschools and Privatization. Paper presented at the conference on Setting the Agenda for the Center of the Study of Privatization in Education. Columbia University, Teacher's College. Mimeo [Forthcoming from Westview Press in a volume edited by H.M. Levin.]
- Myers, R., 1995. *The Twelve Who Survive: Strengthening Programs of Early Childhood Development in the Third World*. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Press.
- Myers, R., 2000a. Early Childhood Care and Development, A Global Review: 1990-1999. Paper for UNICEF and The Education for All Forum, contributed to the Year 2000 Evaluation of Education for All. Paris: The Education For All Fórum. [Available on <http://www.unesco.org/education/efa>]

- Myers, R., 2000b. *Financing Early Childhood Care and Education Services*. In M. Neuman, ed., *International Journal of Educational Research* 33: 75-93.
- Plank, D. & Sykes, G., 1999. How Choice Changes the Education System: A Michigan Case Study. In C. Soudien & P. Kallaway, eds., *Education, Equity and Transformation*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, in cooperation with UNESCO Institute for Education.
- Rothstein, R., Carnoy, M & Benveniste, G., 1999. *What Public Schools Can Learn from Private Schools*. Aspen, Col.: Economic Policy Institute.
- Sancho, A., 1999. *Síntesis de la Conferencia sobre Oportunidades de Inversión em Educación Privada en Países en Desarrollo*. Washington, D.C.: International Finance Corporation.
- Schenker, J.L., 2000. Plans to Dotcom the World. *TIME Europe*, FEB. 14, 40.
- Schweinhart, L., Barnes, H. & Weikart, D. (with W.S. Barnett & A. Epstein), 1993. *Significant Benefits. The High/Scope Perry Pré-school Study Through Age 27*. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Press.
- Tooley, J., 1999. *The Global Education Industry. Lessons from Private Education in Developing Countries*. London: Institute of Economic Affairs, in conjunction with International Finance Corporation.
- UNICEF (United Nations Children's Fund) and Fundación Andes, 1994. *Aportes de la Empresa Privada al Mejoramiento de la Educación en Chile*. Santiago: UNICEF.
- Van der Gaag, J., 1995. *Working Together for Health and Education*. Washington, D.C.: The World Bank.

As Comunidades Podem Fazer a Diferença: Cinco Estudos de Caso

Simone Kirpal

Este capítulo apresenta cinco estudos de caso de programas para o desenvolvimento da primeira infância (DPI) de base comunitária. Os casos são exemplos de boas práticas; priorizam o envolvimento extensivo da comunidade local, que estabelece seu controle e cria programas bem-sucedidos, custo-eficientes e sustentáveis. Os estudos de caso destacam as maneiras pelas quais o setor privado pode influenciar as políticas públicas e proporcionar insights em duas questões fundamentais:

- Como os programas eficazes de DPI envolvem as comunidades locais para se tornarem cultural e financeiramente sustentáveis?
- As parcerias entre o poder público e a iniciativa privada podem criar melhores condições para ampliar a escala dos programas de DPI?

As duas questões estão intimamente relacionadas. Saber como programas de DPI de alta qualidade podem alcançar as crianças mais vulneráveis e mais pobres, e aumentar suas chances na vida sem ter custos proibitivos, é importante para proporcionar apoio técnico aos governos, defender os programas de DPI, facilitar a tomada de decisão sobre eles e justificar os investimentos neles. Ampliar a escala dos programas e ampliar o acesso a eles pela redução dos custos unitários é uma maneira de chegar às crianças pobres e às áreas rurais. Entretanto, para que os programas tenham efeito duradouro na mudança

e na melhoria das condições das crianças e da sociedade, eles precisam ser culturalmente sustentáveis e responder às necessidades e demandas locais. Somente se as comunidades locais estiverem envolvidas nos programas e se apropriarem deles é que as iniciativas de DPI sobreviverão e continuarão a ter os mesmos efeitos positivos quando os doadores externos deixarem de financiá-los.

Cinco Estudos de Caso: Visão Geral

Os cinco casos apresentados neste capítulo têm diversos pontos em comum. Todos proporcionam serviços diretos de DPI na pré-escola ou em centros de atendimento para comunidades pobres. Além disso, todos os programas desenvolveram um componente de capacitação para os professores e/ou cuidadores. Todos eles contam com alguma forma de apoio comunitário e estão enfrentando o problema de aumentar sua escala para alcançar mais crianças. Todos os casos são exemplos de programas eficazes, estão brevemente resumidos a seguir e descritos com mais detalhes no decorrer do capítulo.

O *Montessori Preschool Project*, no Haiti, oferece um curso de capacitação de nove meses para professores. Os alunos têm bolsas de estudo, provêm de comunidades pobres e têm nível educacional relativamente baixo. O curso permite que eles se tornem professores de pré-escola com certificado no método Montessori. Quando se graduam, os professores recebem apoio financeiro para voltar às suas comunidades e estabelecer pré-escolas, principalmente nas áreas pobres e rurais. Isso caso as comunidades locais proporcionem os recursos necessários para que as escolas se tornem financeiramente sustentáveis depois de alguns anos. Desde o início, em 1986, o projeto já capacitou mais de 450 professores e apoiou 43 pré-escolas espalhadas por todo o Haiti, atendendo a cerca de 2.000 crianças por ano. Recentemente foram estabelecidos mais dois centros de capacitação de professores para aumentar a capacidade local de prestação de serviços em educação da primeira infância.

Os *Mother-Child Day Care Center Services* (MCDCCS), em Uganda, proporcionam atendimento de baixo custo e alta qualidade para crianças de zero-dez anos de idade, com o objetivo de ajudar as mães pobres que trabalham e vivem em favelas e nas zonas rurais a se tor-

narem economicamente autossuficientes. O programa visa melhorar a condição das crianças pequenas pelo empoderamento das mães e pelo apoio ao seu desenvolvimento, de maneira que elas possam prover melhor a subsistência de seus filhos. Os três centros de MCDCCS oferecem vários programas integrados para proporcionar um ambiente seguro e estimulante às crianças, além de serviços confiáveis que permitam às mães trabalharem. Os programas incluem aconselhamento sobre saúde infantil e amamentação, planejamento familiar, apoio ao desenvolvimento das habilidades dos pais e alfabetização. Aproximadamente 6.600 crianças já foram beneficiadas pelo programa desde a abertura do primeiro centro, em 1987.

A SERVOL é uma ONG de Trinidad e Tobago que desenvolveu e administra vários programas educacionais em áreas desfavorecidas do país. Os projetos incluem uma iniciativa de cuidado e educação da primeira infância (*Early Childhood Care and Education* - ECCE), um programa de envolvimento dos pais, uma iniciativa alternativa de reforço escolar para alunos do Ensino Médio, um programa de capacitação de habilidades para adolescentes, e um curso de alta tecnologia para jovens de 20-25 anos de idade. Todos os programas, incluindo o conteúdo e o monitoramento, são inteiramente operados por pessoas da comunidade. Iniciados em 1971, os programas da SERVOL pouco a pouco se tornaram financeiramente sustentáveis. Em 1987, o Governo de Trinidad Tobago, por meio do Ministério da Educação, estabeleceu a SERVOL como seu agente para educação não-formal e assumiu o pagamento dos salários de professores e instrutores. Atualmente, a SERVOL administra, gerencia e monitora de perto 160 centros públicos de ECCE em Trinidad Tobago.

A Aga Khan Foundation apoia dois esforços. O primeiro são os *Madrassa Resource Centers* (MRC) no Quênia, em Uganda e em Zanzibar, na Tanzânia, que trabalham com comunidades muçulmanas desfavorecidas para ajudar a estabelecer pré-escolas de propriedade e sob gerenciamento das comunidades. A segunda iniciativa é o e *Improving Pre and Primary Education* (IPPS), na região rural de Sindh, no Paquistão, que apoia as comunidades locais a estabelecerem e gerenciarem suas próprias pré-escolas e escolas primárias.

Esses dois esforços enfatizam o fortalecimento da competência local para melhorar a qualidade da educação fundamental e, com frequência, envolvem parcerias com ONGs e governos locais. As equipes dos projetos do IPPS e dos MRCs realizam atividades destinadas a conscientizar e mobilizar as comunidades; ajudam a desenvolver os currículos dos programas e as habilidades de liderança; identificam os papéis e as responsabilidades dos parceiros. E também capacitam e apoiam as comunidades e os comitês de administração escolar na organização, gerenciamento e financiamento de suas próprias atividades de DPI ou de suas escolas primárias. Ênfase especial é dada à educação das meninas e ao empoderamento das mulheres. Por exemplo, garantindo que as meninas constituam pelo menos 50% do número de matrículas; e selecionando e capacitando mulheres das comunidades como professoras, diretoras de escolas e membros dos comitês de administração escolar. No começo de 2000, os MRCs trabalhavam com cerca de 130 comunidades na África Oriental e o projeto IPPS, que teve início em 1996, estava operando para estabelecer pré-escolas e escolas primárias em 12 comunidades. O IPPS planeja se expandir para mais seis a oito comunidades no Sindh rural e trabalhar com mães e outros cuidadores, concentrando-se em crianças até três anos de idade e na criação dos filhos em casa.

O programa *Step by Step* é diferente dos outros quatro casos porque não tem origem em uma comunidade local de um país em desenvolvimento. O programa foi originalmente idealizado para países ex-comunistas e implementado de início na Europa Central e Oriental, assim como na ex-União Soviética. Pouco a pouco, o programa se disseminou para outras partes do mundo, incluindo Haiti, Mongólia e África do Sul. O *Step by Step* oferece uma metodologia de ensino para orientar e apoiar reformas educacionais. Ele inclui materiais, cursos e programas de capacitação para professores e cuidadores, apresentando métodos de ensino concentrados na criança. E apoia o envolvimento das comunidades e famílias na educação pré-escolar e primária. O objetivo é enraizar ideias e princípios democráticos nas crianças menores e em suas famílias, encorajando as crianças a fazer escolhas, assumir responsabilidades, expressar suas opiniões com criatividade e desenvolver o pensamento crítico.

Esse processo de reforma institucional é reforçado pela capacitação de professores e administradores nos níveis de pré-escola e escola primária, assim como pela introdução de novos conteúdos nos cursos e de métodos de ensino interativos nas universidades e institutos pedagógicos. A iniciativa encoraja a cooperação entre diversos ministérios, no que se refere ao conteúdo e às políticas educacionais, e estabelece associações nacionais para pais e professores. Em 2000, seu sexto ano de operação, o Step by Step capacitava 40.000 professores por ano em 28 países e prestava serviços a mais de 500.000 famílias e crianças em pré-escolas e escolas primárias. O programa coopera com mais de 300 instituições que capacitam e recapitam professores para implementar novas práticas.

A Tabela 1 resume as atividades, tipos e formas de parcerias nos cinco casos citados. Seguindo a estrutura sugerida por Myers no capítulo anterior, a tabela identifica o envolvimento dos setores público e/ou

Tabela 1. Cinco Programas de DPI Bem-Sucedidos: Visão Geral

Tipo de programa		Projetos					
		Montessori	MCDCCS	SERVOL	MRC/IPPS	Step by Step	
		Pré-escolas, capacitação do professor	Cuidado da criança, capacitação e educação dos pais	Centros de ECCE, capacitação do professor, educação dos pais	Pré-escolas, capacitação, geração de competência	Pré-escolas, capacitação do professor, metodologia	
Setor privado	Envolvimento da comunidade	Iniciativa da comunidade	Não	✓	✓	✓	Não
		Contribuição da comunidade	✓	✓	✓	✓	✓
		Participação da comunidade	Não	Não	✓	✓	✓
		Apoio de doadores ou fundações internacionais	✓	✓	✓	✓	✓
Apoio ou envolvimento do governo		Não	✓	✓	✓	✓	
Sustentabilidade financeira		Pré-escolas ✓ Capacitação: Não	Não	✓	Pré-escolas ✓ Capacitação: Não	✓ (Em nível nacional)	

DPI: Desenvolvimento da Primeira Infância; ECCE: Cuidado e Educação da Primeira Infância
 ✓, Sim

privado; inclui a comunidade no setor privado e indica o papel da comunidade no início, contribuição ou participação nos programas.

Características de um Programa Bem-Sucedido de DPI

A comparação, apresentada neste capítulo, entre os cinco exemplos de boas práticas, sugere várias características comuns como responsáveis por seu sucesso. Os programas dão prioridade aos seguintes elementos básicos:

- Abordagem com foco na criança;
- Envolvimento dos pais e apoio da família;
- Participação da comunidade;
- Sustentabilidade cultural e financeira;
- Capacitação e geração de competência;
- Integração em uma estrutura de desenvolvimento mais ampla;
- Parcerias entre o poder público e a iniciativa privada.

Abordagem Com Foco na Criança

Os cinco programas adotaram uma abordagem com foco na criança que apoia o desenvolvimento integral de cada uma delas por meio de serviços que tratam simultaneamente do desenvolvimento cognitivo, motor, psicossocial e emocional. Os métodos de ensino dão prioridade ao desenvolvimento de atributos individuais e habilidades sociais, tais como autoestima, confiança, responsabilidade, capacidade de resolver problemas e pensamento crítico. Esta abordagem distingue os cinco programas dos programas educacionais tradicionais e predominantes nos países, que se caracterizam por classes grandes; aprendizagem e memorização automática; uma orientação puramente acadêmica, sem o recurso à brincadeira; ausência de atividades em grupo e pré-escolas concebidas como uma extensão das escolas primárias, sem levar em conta as necessidades de desenvolvimento específicas de crianças de três a cinco anos de idade. Os valores básicos da abordagem com foco na criança são particularmente importantes quando o público-alvo são crianças pobres e vulneráveis. E quando o objetivo é ampliar suas chances na vida, uma

vez que estas crianças são com frequência marginalizadas, estigmatizadas e sofrem de autoestima baixa.

Envolvimento dos Pais e Apoio da Família

Muitos adultos e familiares são parte integrante do cotidiano da criança. Uma das maneiras mais eficazes de apoiar o desenvolvimento infantil é ampliar o conhecimento e as habilidades que estes adultos já têm e proporcionar-lhes os recursos adicionais para fortalecer seu papel como cuidadores. Tanto os programas da SERVOL como os MCDCCS estão apoiando famílias e trabalhando diretamente com os pais (em especial, com as mães). Ao trabalharem com adultos e com os familiares, os programas estendem seus benefícios aos cuidadores, além de às crianças.

Os programas de DPI têm um efeito muito maior quando há um reforço nas atividades e nos padrões de comunicação e interação entre o local em que são aplicados e o ambiente doméstico. Além disso, o desenvolvimento positivo de uma criança tem maior probabilidade de ser mantido quando as atividades de DPI estão integradas ao seu cotidiano, do que quando são proporcionadas apenas durante algumas horas por dia. O efeito de qualquer programa de DPI será limitado se o programa for conduzido isoladamente. Quando as atividades relacionadas ao DPI são replicadas em casa, por meio do trabalho com os pais e modificando seus comportamentos e as interações pais/criança, o alcance da iniciativa é mais amplo e beneficia outros irmãos e crianças da família. Esta extensão é particularmente importante para as crianças de famílias pobres. Isso porque as restrições financeiras com frequência só permitem que as famílias enviem um número limitado de crianças pequenas a programas educacionais como pré-escolas. Ao trabalhar com os pais e alcançar essa expansão - o que beneficia crianças que não frequentam nenhum programa de estímulo à primeira infância -, os projetos obtêm um amplo alcance a custo relativamente baixo. Os pais adquirem um melhor entendimento das necessidades de desenvolvimento das crianças. E são encorajados a apoiar o desenvolvimento educacional posterior do filho, ampliando assim as chances de que ele continue os estudos além

da educação pré-primária. O interesse dos pais no êxito educacional de seu filho é um fator importante, que afeta positivamente o desempenho escolar futuro da criança (Young, 1996).

Envolver os pais nas atividades da escola e da sala de aula os familiariza com o ambiente e com o método de ensino (com foco na criança) utilizado. E, no limite, amplia sua aceitação de todo o sistema educacional formal. Esta aceitação é importante porque um número considerável de famílias pobres reluta em priorizar o investimento na educação formal dos filhos. Além disso, as pessoas com baixo nível de escolaridade e os membros de grupos socialmente excluídos e marginalizados com frequência têm dificuldades para entender o sistema educacional e interagir com as instituições formais. Eles podem não estar familiarizados com os procedimentos administrativos, sentir-se desconfortáveis e desencorajados quando precisam se comunicar com os gestores e evitar interagir com professores e funcionários da escola. Os sistemas educacionais dos países em desenvolvimento frequentemente tendem a desencorajar a participação dos pais (por exemplo, no Haiti, não é permitida a presença dos pais nas salas de aula).

Os programas não-formais ou semiformais de DPI podem suprir esta lacuna proporcionando uma porta de entrada para que os pais participem do desenvolvimento dos filhos e, no limite, os apoiem em suas realizações educacionais posteriores.

Participação da Comunidade

Neste capítulo, o termo “comunidade” se aplica à comunidade em que um programa de DPI está baseado. Inclui todas as estruturas formais e informais, grupos sociais e indivíduos. As estruturas formais institucionalizadas podem englobar aquelas mencionadas por Myers no capítulo anterior (organizações sociais, grupos comunitários, ONGs, organizações voluntárias privadas, religiosas, empresariais e também o governo local). Em geral, o envolvimento comunitário perpassa os setores privado (com e sem fins lucrativos) e público.

Exceto no caso do Montessori Preschool Project (em que todas as pré-escolas são de propriedade privada individual), os programas destacados neste capítulo baseiam-se no amplo envolvimento da comu-

nidade no apoio financeiro, na implementação e no gerenciamento dos programas de DPI. Os programas estabeleceram parcerias com as comunidades e se baseiam nelas como recursos locais para reduzir os custos e melhorar a qualidade dos serviços. O envolvimento e a participação da comunidade são fundamentais para a eficácia de um programa. Entretanto, a dinâmica da mobilização, contribuição, empoderamento e participação da comunidade afeta os programas de formas diferentes e pode ou não fomentar os resultados desejados.

O envolvimento da comunidade é um processo complexo que implica uma ampla gama de atividades e compromissos. A “contribuição da comunidade” e a “participação da comunidade” são termos utilizados daqui em diante como duas dimensões diferentes do envolvimento comunitário. Uma comunidade local pode se envolver em um programa de DPI contribuindo de diferentes formas - o que inclui o fornecimento de mão-de-obra e o apoio em espécie. Por exemplo, pode ajudar a construir o prédio de uma escola, operar uma cantina ou organizar atividades para levantar fundos. Os pais podem também contribuir com o conteúdo e a qualidade de um programa ajudando no trabalho de sala de aula ou criando materiais de ensino. Alguns autores denominam este tipo de envolvimento da comunidade de “participação passiva”. Evans, Myers e Ilfeld (2000, p. 35) descrevem esta participação como “a contribuição de cada indivíduo para um esforço comum - uma contribuição em tempo, mão-de-obra, dinheiro, conhecimento ou vários destes”. Na participação passiva, os pais e as comunidades têm pouco controle ou poder de decisão sobre o que realmente acontece com suas crianças.

Uma forma mais sólida de envolvimento é a participação ativa de uma comunidade local, mais além de simples consultas a grupos comunitários e aos pais para obter apoio na forma de “insumos”. A participação ativa de um grupo inclui a responsabilidade compartilhada pelas decisões tomadas. Embora a participação passiva seja útil e possa ser necessária (por exemplo, a presença de pais ou de líderes comunitários nas reuniões), um programa tem maior probabilidade de ser sustentável se houver também uma participação ativa da comunidade na tomada de decisões. E se houver compartilhamento das

responsabilidades pela implementação dessas decisões. A participação ativa requer - e resulta em - tomada de decisão comunitária e gerenciamento comunitário. Quando um programa é controlado por uma comunidade, é muito mais provável que ela participe dele.

A experiência mostra que, em geral, o envolvimento da comunidade é eficaz na redução dos custos e na apropriação do programa, ainda que seja mínima, por parte da comunidade. Entretanto, a participação ativa de uma comunidade aumenta substancialmente a potencial eficácia e a sustentabilidade de longo prazo, estimulando uma ampliação dos serviços, desenvolvendo a competência local e empoderando as comunidades. O desafio que todos os programas de DPI enfrentam é sustentar esta abordagem ao longo do tempo e reconhecer as comunidades como parceiros iguais e integrais, em vez de meros “recursos” (Rugh & Bossert, 1998). Entre os casos discutidos neste capítulo, a SERVOL e os projetos MRC e IPPS são exemplos que estão buscando mais efetivamente este tipo de abordagem com base em parcerias.

Sustentabilidade Cultural e Financeira

Em países pobres, onde os recursos e as competências do setor público são limitados, o envolvimento dos pais e da comunidade são pré-requisitos para se atingir a sustentabilidade de longo prazo dos programas de DPI depois de terminado o financiamento externo. A sustentabilidade de longo prazo é uma questão fundamental para cada um dos casos apresentados neste capítulo. Todos os programas se iniciam como iniciativas em pequena escala e têm se expandido gradualmente em resposta às demandas de suas comunidades locais.

A sustentabilidade tem dois aspectos diferentes: cultural e financeiro. O primeiro deles se refere ao conteúdo do programa e aos métodos de ensino que refletem o conhecimento e as práticas de desenvolvimento e sociabilização da comunidade local. A SERVOL e os projetos MRC e IPPS exemplificam como a sustentabilidade de longo prazo pode ser alcançada por meio da participação ativa e do estabelecimento de um programa que, culturalmente, oferece respostas.

Uma abordagem alternativa para se alcançar a sustentabilidade cultural é adaptar os métodos de capacitação e ensino para respon-

derem ao contexto educacional e cultural da comunidade e da sociedade. O Montessori Preschool Project e o programa Step by Step adotaram esta abordagem. Eles oferecem uma estrutura didática relativamente flexível (Montessori) ou uma metodologia de ensino e de sala de aula (Step by Step) que pode ser adaptada e modificada de maneira a incorporar a linguagem, a formação educacional e o contexto cultural de uma comunidade.

A sustentabilidade financeira se refere ao financiamento e apoio continuados para manter e garantir a viabilidade de um programa depois de terminado o financiamento externo. Os programas de DPI destinados a atender as crianças mais pobres e mais desfavorecidas de uma comunidade não podem sobreviver tendo como base apenas as contribuições dos pais. Como fica demonstrado pelos casos apresentados neste capítulo, é necessário apoio adicional – financeiro ou em espécie – das comunidades e/ou dos governos locais para manter esses programas de DPI ao longo do tempo. Cada programa segue uma estratégia diferente para atingir a sustentabilidade financeira, mas todos dependem das estruturas e dos indivíduos da comunidade local para cofinanciar suas atividades.

A SERVOL, por exemplo, mantém parcerias com o governo, que é responsável pelo pagamento dos salários dos professores e instrutores. Os projetos MRC e IPPS, o Step by Step e o Montessori Preschool Project dependem das contribuições da comunidade e do apoio de grupos locais (igrejas, governo, fundações), que lhes proporcionam instalações, subvenções complementares e até mesmo subsídios de longo prazo. Levantar recursos é importante para o apoio e a promoção dos programas, tanto no caso do Step by Step como para o MRC e o IPPS. Estes últimos também adotaram esquemas de microcrédito e lançam mão de doações para aumentar os recursos financeiros de suas comunidades, beneficiando todos os participantes.

O programa dos MCDCCS de Uganda vem combinando, de forma inovadora, esquemas de microcrédito e atividades de geração de renda para apoiar as crianças e as mães por meio de centros de DPI. O programa visa especificamente aumentar a renda familiar, partindo do princípio de que todas as crianças irão se beneficiar caso as mães

sejam empoderadas e recebam apoio financeiro para prover melhor o sustento dos filhos. Os centros dos MCDCCS proporcionam diretamente serviços de creche para as mães que trabalham; creche e oportunidades de emprego em pequena escala; projetos de geração de renda para mães desempregadas e microcrédito para todas as mães. A capacidade das mulheres em arcar com os custos das creches e dos serviços de saúde vem crescendo constantemente com o passar dos anos em todas as áreas do programa. Também melhoraram significativamente as condições de saúde e nutricionais das crianças.

Capacitação e Geração de Competência

Em todos os casos, os serviços de creche ou pré-escola são complementados por capacitação de alta qualidade para os prestadores de serviços das creches ou para os professores de pré-escola. Todos os programas têm sido gradualmente complementados por importantes atividades de geração de competência, de maneira a ampliar a capacidade da comunidade, de manter e expandir o projeto ao longo do tempo. Embora estes esforços de capacitação tenham sido inicialmente concebidos como uma ferramenta para facilitar a geração de competência local para os programas, em pequena escala, os componentes de capacitação, nos cinco casos, se transformaram em projetos independentes. E esses projetos têm como base as abordagens holísticas de capacitação para o DPI. Estes componentes da capacitação são geralmente acompanhados por uma série de manuais e materiais. As metodologias de ensino empregadas pela SERVOL, pelos projetos MRC e IPPS e pelo Step by Step expandiram-se para além de seus contextos iniciais, sendo adotadas, adaptadas e aprimoradas por programas diferentes em outros países. Esta expansão demonstra que um programa de capacitação em DPI pode, por si próprio, ser uma ferramenta importante para aumentar o número de iniciativas bem-sucedidas, para além do seu país de origem.

Integração em Uma Estrutura Ampla de Desenvolvimento

A integração das intervenções para a primeira infância em uma estrutura mais ampla de desenvolvimento reforça e ajuda a manter,

no longo prazo, os programas de DPI. Vários casos apresentados neste capítulo incorporaram as intervenções em DPI a outros projetos destinados a apoiar os pais e as comunidades locais. Por exemplo, os programas básicos de DPI nos projetos MRC e IPPS, nos MCDCCS e na SERVOL são mantidos por uma série de programas complementares que lidam de forma mais ampla com o desenvolvimento humano, social e econômico. Entre os casos apresentados, os projetos MRC e IPPS aplicam a estratégia e a abordagem mais estruturadas para a gestão das comunidades, o fortalecimento da competência local, o desenvolvimento de habilidades de liderança, a elevação do nível de consciência e a mobilização da comunidade. Dois princípios fundamentais permeiam suas atividades: (a) empoderar as mulheres locais por meio de apoio e capacitação, e garantir que as mulheres sejam representadas em todos os comitês de gerenciamento; e (b) permitir que as comunidades gerenciem e financiem suas próprias escolas.

O programa dos MCDCCS está centrado nas necessidades das mães pobres que trabalham e em seu empoderamento, ao proporcionar-lhes creches e serviços correlatos. A abordagem integrada dos MCDCCS combina os serviços e a capacitação dos prestadores de serviço de cuidado infantil com a educação dos pais e outros serviços para as mães (por exemplo, educação sanitária e alfabetização; aconselhamento sobre amamentação, planejamento familiar, capacitação para a maternidade, HIV/AIDS e igualdade de gênero). E, também, com oportunidades de geração de renda para mães desempregadas. Todas estas atividades e serviços estão integrados dentro de cada centro.

A SERVOL adotou uma abordagem diferente para estabelecer gradualmente uma série de programas autônomos, mas complementares, que incluem serviços de ECCE, programas para os pais, programas para adolescentes e jovens que abandonaram a escola secundária, e capacitação mais avançada para homens e mulheres jovens. Com uma abordagem contínua e programas para diferentes faixas etárias, a SERVOL visa romper o ciclo intergeracional da pobreza.

Parcerias Público-Privadas

A maioria dos programas destacados neste capítulo começou como projetos em pequena escala, direcionados de acordo com a demanda, a partir de uma pré-escola ou centro de atendimento, em resposta às necessidades imediatas de uma comunidade. À medida que aumentou a demanda por serviços de DPI, as iniciativas locais começaram a buscar financiamento externo por parte de doadores internacionais (por exemplo, fundações privadas, organizações bilaterais e multilaterais), de maneira a conseguir atender a mais crianças e melhorar a qualidade dos programas.

Por exemplo, tanto o Montessori Preschool Project quanto o programa dos MCDCCS foram estabelecidos e mantidos em pequena escala durante cerca de 15 anos, recebendo amplo apoio da comunidade e pequenas subvenções de doadores internacionais. Os dois programas foram bem recebidos por suas comunidades, ajudaram mães e cuidadores, beneficiaram as crianças matriculadas e eram financeiramente sustentáveis no nível local. Entretanto, são necessários atualmente investimentos importantes para expandir os programas em direção a outras comunidades e para ampliar seu escopo. De forma a garantir sua viabilidade, o programa dos MCDCCS vem procurando estabelecer novos centros e investir em projetos adicionais de geração de renda em pequena escala. O Montessori Preschool Project está buscando expandir seu programa de capacitação de professores por meio do estabelecimento de mais centros de capacitação e pela oferta de desenvolvimento profissional continuado para os professores de todos os níveis educacionais (desde a pré-escola até a educação secundária). E particularmente para os professores primários.

Embora esses investimentos importantes venham ajudar a consolidar um programa, expandir seu alcance e manter ou até melhorar sua qualidade, a maioria dos doadores não continuará a financiar de forma substancial um programa em longo prazo. São necessários modelos inovadores de parcerias público-privadas para aumentar o acesso a programas de DPI e mantê-los ao longo do tempo. Em geral, os doadores internacionais deixam de financiar

ou reduzem o financiamento depois de dez a 15 anos. A SERVOL é um exemplo disso. Os doadores externos estão com frequência dispostos a apoiar as iniciativas educacionais locais, mas também estão interessados em apoiar ativamente ou criar incentivos para estabelecer uma estrutura que permita aos programas se tornarem viáveis e autossustentáveis no correr do tempo. Ter uma estrutura de apoio desse tipo é um pré-requisito para conseguir aumentar a escala dos programas. E é algo que deve ser desenvolvido em diferentes níveis - dentro da comunidade, por meio da geração de competência e apoio comunitário, e nos planos regional e nacional, pela geração de um ambiente favorável e orientação legal.

Os projetos MRC e IPPS se concentraram no desenvolvimento desta estrutura de suporte no nível comunitário, fortalecendo as competências das equipes de projeto locais para capacitar as comunidades a desenvolver, implementar e monitorar o programa de pré-escola MRC em uma escala mais ampla. E também para gerenciar as pré-escolas e escolas primárias do IPPS. Os projetos ainda encorajam as ONGs locais a selar parcerias com os governos locais.

O programa Step by Step está trabalhando no nível local e também nos níveis regional e nacional. Mas dá prioridade ao início de um processo de reforma institucional que, no limite, seja aceito e apoiado pelas instituições do governo. A SERVOL é um caso único de programa não-formal de DPI que está aumentando sua abrangência e tornando-se financeiramente sustentável por meio de parceria público-privada. Embora seja agora plenamente apoiada pelo governo, tanto legal quanto financeiramente, a SERVOL vem conseguindo permanecer realmente baseada e gerenciada pela comunidade. E, além disso, tornou-se o agente formal do governo para a prestação de serviços de educação não-formal e a administração de 160 centros públicos de ECCE. A SERVOL apresenta de fato uma história de sucesso, mas o processo demorou mais de 20 anos.

Conclusão

O objetivo de qualquer programa de desenvolvimento comunitário deve ser possibilitar um processo que será mantido após a saída dos

financiadores externos. Uma maneira de iniciar este processo é assegurar que aqueles que, em última análise, serão responsáveis pelo programa, se apropriem dele desde o começo. Uma abordagem baseada em parcerias para planejar, financiar e implementar o programa possibilita aos pais e integrantes da comunidade adquirirem o conhecimento e as habilidades que serão necessários para dar continuidade ao programa inicial (sustentabilidade) e para criar por si próprios programas adicionais (replicabilidade).

No desenvolvimento da primeira infância, o envolvimento dos pais e da comunidade é um recurso especial para se alcançar programas extremamente eficazes e culturalmente adequados. Além disso, o envolvimento dos pais aumenta a possibilidade de elementos do programa serem replicados em casa e integrados ao cotidiano das crianças, estendendo assim seus benefícios para outras crianças da família.

Como os recursos em nível familiar são extremamente limitados nos países pobres, as comunidades tornam-se parceiros fundamentais para prover apoio financeiro e em espécie aos programas de DPI. Em países que têm estruturas institucionais frágeis, as comunidades são o maior trunfo. Mas, sozinhas, as comunidades não conseguem estabelecer e manter programas em larga escala. Elas necessitam do apoio de outros stakeholders, incluindo agências governamentais e não-governamentais, financiadores locais e o setor privado. A sustentabilidade financeira de longo prazo dos programas de DPI só pode ser garantida quando tanto a iniciativa privada como o setor privado estiverem envolvidos no apoio a uma iniciativa de DPI e na criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do programa. Em última análise, estes parceiros irão complementar as contribuições dos pais e das famílias para financiar e manter um programa em longo prazo. Os estudos de caso apresentados neste capítulo demonstram que novas formas de parceria público-privada devem ser desenvolvidas e institucionalizadas para reforçar estes processos porque o apoio de doadores internacionais é, em geral, temporário. E também limitado no que se refere à ampliação da escala dos programas de DPI.

Mobilizar a comunidade e obter a participação dos pais é relativamente fácil quando se trata de programas de primeira infância, em

comparação com outros serviços educacionais, porque a educação pré-escolar e outros serviços de DPI de zero a seis anos de idade beneficiam diretamente as crianças, os pais e outros membros da família. Embora Lokshin e Tan (2000) se refiram às melhorias nos resultados da criança por meio de intervenções de DPI como sendo benefícios “diretos”, e Myers (1995) se refira aos efeitos positivos dos programas de DPI sobre os níveis de renda e o bem-estar familiares como benefícios “indiretos” (ou imediatos), esta distinção pode não ser necessária. “Liberar” os membros da família para atividades econômicas ou para frequentar a escola, ao proporcionar-lhes serviços de creche, pode também ser interpretado como um benefício direto dos programas de DPI. E a melhor capacitação dos pais beneficia igualmente os pais, as crianças e os irmãos menores.

Estes benefícios provêm de todos os serviços de DPI que proporcionam alguma forma de assistência à criança. Esses serviços beneficiam os pais e particularmente as mães, ao proporcionarem um aumento da oportunidade de realizarem atividades de geração de renda. Também beneficiam outros membros da família, especialmente os irmãos mais velhos, ao liberarem-nos das responsabilidades de assistência aos menores. E em muitos casos permitem – em especial às meninas –, que continuem sua educação. Programas que também proporcionam aconselhamento sobre aspectos mais amplos do desenvolvimento da criança (saúde, nutrição ou amamentação, por exemplo) apoiam os pais em seu papel de cuidadores e melhoram suas habilidades como pais. Além de os educarem e empoderarem.

Outro fator que gera um alto nível de apoio dos pais aos programas de DPI (em comparação, por exemplo, com o envio das crianças para a escola primária ou secundária), pode ser o custo relativamente baixo da oportunidade para as famílias. Isso porque, na maioria das sociedades, não se espera que as crianças em idade pré-escolar ajudem no serviço doméstico ou rural. Em geral, elas ainda não estão – ou só o estão eventualmente – envolvidas em atividades econômicas.

A combinação singular destas características nos programas de DPI oferece uma grande perspectiva de mobilizar as famílias e as comunidades com recursos limitados dos países em desenvolvimento

para investir nas crianças pequenas, em um estágio inicial. Como fica claro nos cinco estudos de caso apresentados neste capítulo, os programas de DPI que combinam essas características têm maior probabilidade de serem eficazes e sustentáveis. Assim como de exercerem grande impacto sobre as crianças, as famílias e as comunidades. A seguir, cada um dos cinco casos será descrito em detalhes.

1. Haiti: Capacitação de Professores e Pré-Escolas com Base no Método Montessori

O Montessori Preschool Project proporciona uma capacitação de professores de alta qualidade, internacionalmente reconhecida. Por meio de um esquema de bolsas de estudo, pessoas com recursos limitados recebem apoio financeiro para se tornarem professores de pré-escola credenciados e para abrirem suas próprias pré-escolas. O projeto foi criado e é apoiado pela Peter-Hesse Foundation, Solidarity in Partnership for One World, organização sem fins lucrativos registrada na Alemanha e no Haiti. Peter Hesse criou a fundação em 1981 com o propósito de sustentar pequenos projetos de autoajuda para pessoas pobres no Haiti. Inicialmente, a fundação concentrou-se em seminários com dois dias de duração sobre o gerenciamento de projetos para grupos de autoajuda e sobre a superação de pequenos obstáculos financeiros, principalmente para iniciativas rurais. Em 1984, a fundação mudou sua ênfase para o cuidado e o desenvolvimento da primeira infância, o que levou à criação, em 1986, de seu primeiro centro de capacitação de professores, o Centre Montessori d'Haiti.

Missão

O Montessori Preschool Project tem como objetivo influenciar o setor educacional do Haiti, tanto público como privado, demonstrando que a educação da primeira infância de alto nível é possível - mesmo com recursos limitados -, se a qualidade e a duração da capacitação dos professores forem adequadas. A missão do programa Montessori é proporcionar às crianças pobres uma chance melhor de se desenvolverem desde muito cedo, por meio da capacitação de

qualidade dos professores e da criação de pré-escolas com base comunitária. A qualificação de professores se traduz diretamente em um aumento da competência para proporcionar estímulo precoce e programas educacionais de bom nível a crianças de 2,5 a 5 anos de idade.

Contexto Cultural

A cultura do Haiti é fundamentalmente baseada na tradição oral. Os professores estão acostumados a memorizar e reproduzir oralmente o material de ensino, mas têm dificuldades para aplicar este conhecimento em sala de aula. Com o objetivo de melhorar a prática, a maior parte do curso de capacitação Montessori é feita oralmente e apresentada através de instrução oral em créole, a língua local. Além disso, o projeto adaptou o currículo às necessidades dos alunos-professores do Haiti, adicionando um tempo substancial de prática para ajudá-los a transferir a teoria para a prática. Os alunos-professores precisam concluir estágios supervisionados, criar material didático e ser capazes de adaptar os objetos do cotidiano para uso como ferramentas de ensino. Os professores haitianos compensam a escassez de livros e outros materiais desenvolvendo suas próprias aulas, materiais de ensino e ilustrações.

Metodologia e Abordagem

O método educacional Montessori tem como base uma filosofia centralizada na criança, que enfatiza os caminhos de aprendizagem e as competências de cada uma delas. As crianças têm livre acesso a diferentes tipos de materiais e são encorajadas a aprender em seu próprio ritmo. A liberdade para participar de atividades planejadas permite às crianças desenvolver não apenas suas faculdades intelectuais, mas também sua capacidade de decisão, intuição, independência e autodisciplina, assim como o comportamento e a consciência social necessários para atuar no mundo. Os professores e as crianças são ensinados a praticar o respeito mútuo e o comportamento não-agressivo; a competição é estritamente evitada.

Na abordagem montessoriana, os materiais didáticos apresentam o conhecimento às crianças de forma organizada, para que o seu in-

telecto possa classificar a informação em um sistema de pensamento organizado. Este processo de trabalhar com o material exercita constantemente o intelecto da criança e expande suas capacidades mentais. A eficácia do material deriva da maneira criteriosamente planejada de sua apresentação, que flui a partir de:

- Conceitos apresentados isoladamente (o que reduz a confusão de se receber muitas ideias ao mesmo tempo) para a apreciação de várias dificuldades isoladamente, da mais fácil à mais difícil (no caso das crianças menores, do concreto para o abstrato), para a utilização de uma série graduada de materiais de autoaprendizagem, adequados aos vários estágios do desenvolvimento da criança para incorporar o movimento do corpo visando propósitos específicos (isto é, combinar o movimento e a concentração mental).

Mais de 50% do material didático para as pré-escolas Montessori, incluindo a maior parte do material de leitura, é produzido localmente. Os professores preparam a maioria do material no início do ano acadêmico. Além disso, cada nova pré-escola recebe um conjunto básico de materiais de ensino Montessori importados, que custa cerca de US\$ 1.000. Como o material de ensino Montessori beneficia o desenvolvimento cognitivo da criança mesmo quando o professor não conhece profundamente a base didática, os professores que não compreendem totalmente a pedagogia montessoriana podem se tornar profissionais eficazes. A partir da capacitação no método de ensino Montessori, pessoas de comunidades pobres e com níveis de educação relativamente baixos tornaram-se professores credenciados.

As crianças que frequentam as pré-escolas Montessori estão na faixa de 2,5 a cinco anos de idade e, em casos excepcionais, até seis anos. As classes não são divididas por idade e as crianças são incentivadas a aprender umas com as outras e a interagir entre as faixas etárias. As crianças mais velhas aprendem a se orgulhar em ajudar as crianças menores e com mais dificuldade. Desse modo, melhoram suas habilidades sociais.

Implementação

Os alunos-professores montessorianos realizam um curso de capacitação de nove meses, passam por um exame final e por dois estágios de seis semanas em uma escola Montessori afiliada. Eles podem receber três tipos de diplomas: diploma de assistente, diploma nacional de professor e diploma internacional de diretor Montessori. Todos os alunos-professores são examinados e recebem seu diploma do Centre Montessori d'Haiti. Para obter o diploma internacional, os alunos devem ser aprovados em todas as etapas (escrita, oral, prática) do exame nacional conduzido pelo Centre Montessori d'Haiti, demonstrar completo conhecimento da filosofia Montessori e ser aprovados em um segundo exame conduzido por um especialista de fora, internacionalmente reconhecido. Cerca de 20% de todos os alunos-professores capacitados no método obtiveram o diploma internacional de diretor Montessori, que os credencia como professores Montessori com direito a lecionar e abrir escolas no Haiti e em todo o mundo. Após lecionarem por um ano, eles podem também se tornar capacitadores assistentes de alunos-professores em um dos centros de treinamento Montessori do Haiti.

Cerca de 50% de todos os alunos-professores Montessori são alunos com bolsas de estudo que assinam um contrato com o Centre Montessori d'Haiti, que os obriga a lecionar durante três anos em uma comunidade carente após concluírem sua capacitação. A maior parte dos professores retorna à sua própria localidade para montar uma escola; e a maior parte estende seu compromisso além do acordo inicial de três anos.

Todas as pré-escolas do projeto Montessori no Haiti são fortemente ligadas por suas estruturas comuns, pela filosofia de ensino e pela organização administrativa. Nas férias de verão, os professores se reúnem para um workshop de três semanas com a finalidade de compartilhar experiências e enriquecer suas habilidades de ensino. No período 1996-97, o Centre Montessori d'Haiti interrompeu seus cursos de capacitação de professores para fortalecer a estrutura da pré-escola Montessori em todo o país e realizar avaliações. Também em 1996, um grupo de 75 professores montessorianos criou a Asso-

ciation Montessori d'Haiti (AMOH), uma entidade de educadores profissionais.

Evolução

O Projeto Pré-escolar Montessori do Haiti teve início em 1986. Desde então foram criadas 43 pré-escolas Montessori; 41 delas ainda estão funcionando, depois de sobreviverem a anos de instabilidade política no país. Eles prestam serviços a cerca de 2.000 crianças de comunidades carentes a cada ano, em 60 classes de pré-escola.

A sustentabilidade e a crescente competência do ensino local são aspectos essenciais do projeto. Quando a iniciativa começou, um centro Montessori, com uma classe de pré-escola de 25 crianças, capacitou 20 professores no primeiro curso de nove meses. Tanto o centro como a classe eram dirigidos por estrangeiros. Sob a liderança de um especialista em Montessori originário de Trinidad, capacitado em Londres, a capacidade do centro logo aumentou para uma média anual de 40 alunos, a maioria mulheres. Recentemente foram criados dois centros adicionais de capacitação, com o apoio financeiro da Peter-Hesse Foundation, que estão intimamente vinculados ao centro original. Com os três centros, o projeto Montessori tem atualmente condições de capacitar 60 professores por ano.

As 41 pré-escolas Montessori em operação incluem uma unidade para crianças portadoras do vírus HIV, uma unidade para crianças com deficiências auditivas e duas unidades anexas a um orfanato. Desde que o projeto começou, uma média de três novas pré-escolas são abertas a cada ano. Ao longo do tempo, apenas uma pré-escola deixou de operar e outra retornou ao sistema tradicional de ensino do Haiti. As classes permanecem “pequenas” (30 crianças por classe), em comparação com as classes tradicionais no país, de 60 crianças. Até hoje, 450 professores foram capacitados; 297 receberam diplomas nacionais de professores, e 83 receberam diplomas de ensino internacional. O aumento na capacidade local de formar professores qualificados se traduz diretamente em uma capacidade maior de proporcionar programas educacionais e de estímulo de alta qualidade para crianças em idade pré-escolar. As crianças permanecem nas escolas

Montessori em média por dois ou três anos. Das 2.000 crianças matriculadas por ano, apenas cerca de 10% abandonam a escola. A cada ano, cerca de 660 crianças concluem a pré-escola e mais de 80% delas seguem para a escola primária. Os pais não parecem favorecer a matrícula de meninos na pré-escola em relação às meninas. E isso ajuda a aumentar o número de meninas que vão para a escola primária.

Apoio Financeiro

O apoio financeiro anual para o Projeto Pré-escolar Montessori tem sido em média de US\$ 100 mil ou menos. Com frequência os recursos têm sido bem inferiores, mas o financiamento sempre foi suficiente para sustentar o projeto. Os recursos são garantidos, a título privado, pelo fundador e por cerca de 50 doadores individuais a cada ano. O governo alemão ocasionalmente ajuda com pequenas subvenções para cobrir necessidades excepcionais. O United Nations Development Program (UNDP) e o Serviço Alemão de Desenvolvimento (DED) financiaram a presença de um voluntário das Nações Unidas nos últimos anos.

O financiamento da fundação apoia toda a coordenação e supervisão do projeto, assim como alunos bolsistas que, mais tarde, lecionam em escolas para crianças desfavorecidas de comunidades pobres. Além disso, cada nova pré-escola recebe de US\$ 3.000 a US\$ 4.000 em recursos iniciais, que são utilizados na aquisição de um conjunto básico do material de ensino Montessori; no apoio à construção e à organização administrativa da escola, e em apoio técnico. Os graduados no método são encorajados (e financeiramente auxiliados) a abrir pré-escolas Montessori para crianças em situação de risco, caso a comunidade local proporcione apoio que permita à escola tornar-se sustentável em longo prazo.

Outros recursos financeiros são limitados, mas suficientes para sustentar as pré-escolas. E são garantidos na forma de taxas escolares e contribuições em espécie da comunidade (por exemplo, conseguir um prédio). Os centros de capacitação Montessori levantam contribuições financeiras por meio das taxas regulares pagas pelos alunos-professores que não são bolsistas. Os dois centros de capaci-

tação recém-criados estão restituindo os recursos iniciais ao projeto, na forma de bolsas de estudo concedidas a cada ano para um certo número de alunos-professores.

Princípios do Sucesso

O sucesso do Projeto Pré-escolar Montessori pode ser atribuído às seguintes características:

- *Direcionado pela Demanda.* O projeto começou pequeno e se expandiu de maneira sustentável;
- *Baseado na Comunidade.* As escolas são abertas somente por solicitação de uma comunidade e quando o envolvimento da comunidade se provar confiável;
- *Iniciativa do Professor.* Os professores são proprietários das escolas e respondem pelo financiamento, desempenho do aluno e reputação da instituição;
- *Financeiramente Sustentável.* As escolas e os centros de capacitação tornam-se financeiramente independentes após cerca de um ano;
- *Culturalmente Relevante.* O projeto se baseia nos padrões culturais locais e os métodos de ensino são adaptados à língua local (créole), assim como à cultura oral;
- *CrITÉrios de Seleção Bem-definidos.* Os critérios de seleção para os alunos-professores são claramente definidos. E os estudantes bolsistas são cuidadosamente analisados de forma a garantir seu compromisso futuro para com as comunidades rurais;
- *Oportunidades de Emprego para Pessoas de Baixa Renda.* O projeto proporciona oportunidades de emprego para pessoas de baixa renda. Os alunos pobres que completaram o Ensino Médio podem se tornar professores qualificados e credenciados, e recebem apoio para abrir suas próprias pré-escolas;
- *Economicamente Inclusivo.* O programa reúne professores e crianças de diferentes origens econômicas. A combinação entre alunos pobres e ricos ajuda as escolas a se tornarem financeiramente sustentáveis e a adquirirem uma boa reputação;

- *Método de Ensino Bem-Sucedido.* A abordagem Montessori desenvolve a autoestima, a confiança, habilidades para a resolução de problemas e atitudes de vida positivas.

Perspectiva

O Projeto Pré-escolar Montessori está caminhando a passos largos rumo à expansão, avaliação do programa, apoio e visibilidade.

Expansão

O Haiti continua a ter uma grande demanda não-preenchida por pré-escolas de alta qualidade. Com os dois novos centros Montessori, a capacidade de treinamento aumentou de 20 para 60 professores por ano acadêmico. Espera-se que este aumento tenha um efeito de disseminação de longo prazo, à medida que novos professores abrirem novas pré-escolas em comunidades carentes.

Para melhorar o padrão educacional no Haiti, é necessária uma melhor capacitação dos professores em todos os níveis de ensino. A Peter-Hesse Foundation se propõe a estabelecer um centro destinado a proporcionar assistência e desenvolvimento profissional para professores de pré-escola e ensino primário. Com a finalidade de melhorar suas habilidades no ensino e no desenvolvimento do currículo, os professores que utilizam o centro poderiam participar de educação continuada e de seminários sobre temas específicos a cargo de especialistas em educação. Os professores teriam apoio profissional para ganhar acesso a materiais impressos e eletrônicos, fazer pesquisas e examinar materiais didáticos aplicáveis a necessidades específicas da classe. Com o objetivo de alcançar os professores, o centro estaria disponível a qualquer profissional do setor público ou privado e permaneceria aberto fora dos horários de trabalho (por exemplo, aos sábados e nos períodos de férias).

Avaliação do Programa

Além da sua própria avaliação de 1996-97, o Centre Montessori d'Haiti está buscando uma avaliação externa independente do efeito do pro-

jeto sobre os resultados educacionais das crianças pobres e no desenvolvimento profissional de professores proficientes de pré-escola.

Apoio e Visibilidade

Promover o desenvolvimento e a educação de alta qualidade da primeira infância como uma prioridade, na Alemanha e internacionalmente, é uma parte importante das atividades da fundação. Para alcançar maior visibilidade, a fundação se registrou como uma ONG e está representada nas Nações Unidas e em várias redes de assistência à criança e em conferências internacionais sobre o desenvolvimento da primeira infância. O documento “Three Suggestions for One World Development”, da fundação, foi selecionado como uma contribuição das ONGs para a Conferência Mundial da ONU para o Desenvolvimento Social, realizada em março de 1995. O Projeto Pré-escolar Montessori foi também selecionado internacionalmente para apresentação na EXPO 2000 em Hannover, na Alemanha.

2. Uganda: Community-Based Mother-Child Day Care Center Services

Os Community-Based Mother-Child Day Care Center Services (MCDCCS) proporcionam creches modernas e a preço acessível para as mães que trabalham e moram nas favelas e nas áreas produtivas rurais de Uganda. O público-alvo são os pobres, os desencorajados e as mães sem-teto que não podem pagar por serviços regulares de creche. E que não são permanentemente alcançadas pelos programas nacionais e internacionais voltados às necessidade das meninas e mulheres.

Empregando uma abordagem integrada, os MCDCCS oferecem vários programas para ajudar estas mulheres, o que inclui educação formal e não-formal (por exemplo, cursos de alfabetização), aconselhamento sobre amamentação e planejamento familiar, promoção de uma maternidade segura, educação em saúde pública (por exemplo, higiene e nutrição) para as crianças e as mães, assistência em relação a saúde e vacinação, promoção da igualdade de gênero e educação das meninas, reforço de práticas positivas na criação dos filhos,

treinamento de trabalhadores em atendimento infantil e criação de oportunidades de trabalho para as mães por meio de projetos de geração de renda e alternativas de microcrédito.

Oferecer acesso ao microcrédito a partir do capital de giro dos centros é o serviço mais importante dos MCDCCS. Para muitas mulheres, esta é a única forma de tomar empréstimos que cubram suas necessidades sociais, domésticas e de expansão de negócios. E também para pagar as taxas escolares de seus filhos. Os empréstimos são mais frequentemente utilizados para o tratamento médico imediato de crianças doentes.

Missão

Os MCDCCS adotaram a filosofia de que “mulheres empoderadas representam crianças libertadas”. Sua missão é melhorar as condições das crianças menores e por fim ao ciclo da pobreza, analfabetismo e ignorância, começando por suas mães. A crença é que, no momento em que as mulheres pobres forem liberadas do cuidado constante dos filhos e tiverem a chance de se tornar economicamente ativas, o futuro das crianças estará garantido.

Contexto Cultural

Em muitos países africanos, incluindo Uganda, os homens se esforçam para mostrar seu valor tendo o maior número possível de filhos. Esta prática vigora particularmente entre os trabalhadores desempregados e de baixa renda. O nível de analfabetismo em Uganda é alto e os estudos revelam que o número de mulheres escolarizadas e autossuficientes é baixo, em comparação com outros países. A maioria das mulheres suporta a carga de ter e criar os filhos, com frequência com pouco ou nenhum auxílio financeiro. Os altos índices de analfabetismo e de natalidade permanecem um problema que paralisa a produtividade e o potencial de muitas mulheres.

Em 1997, o Governo de Uganda introduziu a Educação Primária Universal (EPU), inicialmente para quatro crianças por família e com planos de incluir todas as crianças do país em um futuro próximo. Esta proposta destinava-se a beneficiar as meninas. No entanto, seu

papel tradicional no lar e no mercado de trabalho praticamente impossibilita a frequência das meninas à escola desde pequenas. Vários outros programas lançados pelo governo, diretamente relacionados ao avanço das mulheres em Uganda, não conseguem assegurar vantagens para as mulheres e mães mais pobres e marginalizadas.

Metodologia e Abordagem

O programa dos MCDCCS tem como objetivo melhorar a condição das crianças menores empoderando as mães para se tornarem economicamente produtivas e mais escolarizadas. Quando as mulheres são liberadas do cuidado permanente dos filhos e se envolvem em atividades econômicas, o futuro das crianças é mais seguro, mais saudável e mais produtivo. E as meninas são liberadas de seus papéis como mães substitutas e do cuidado dos irmãos menores.

A quebra deste padrão só pode ocorrer se as questões das mulheres e da família forem consideradas em conjunto, se as necessidades específicas de determinados grupos de mulheres forem levadas em conta. Quando forem disponibilizadas creches de baixo custo e alta qualidade para as crianças desde os primeiros dias de vida até mais de dez anos de idade, as mães poderão se tornar economicamente autossuficientes e prover melhor as necessidades básicas de seus filhos.

Em contraste com as creches tradicionais de Uganda, que são caras e proporcionam serviços para crianças a partir de três anos de idade, os centros dos MCDCCS concentram o foco em crianças de zero a oito anos de idade ou mais. A abordagem geral dos MCDCCS é integrada e holística. E o programa trata de questões como saúde da criança, planejamento familiar, temas ligados ao gênero e necessidades especiais das meninas. Além de proporcionar um ambiente seguro para as crianças e educar suas mães, os centros capacitam cuidadores e professores. E geram oportunidades de emprego para as mulheres por meio de pequenos projetos de geração de renda e alternativas de microcrédito.

Os MCDCCS representam um passo importante para a maior independência das mulheres e para ajudá-las a atingir uma posição favorável na negociação de um maior controle sobre o planejamento familiar e os índices de natalidade, a maternidade segura e o bloqueio

das doenças sexualmente transmitidas, especialmente o HIV/AIDS. Uma abordagem integrada também estimula a educação de base das mulheres e apoia iniciativas na área de saúde (por exemplo, campanhas de vacinação) e a prática de hábitos positivos de saúde pública (como o uso adequado das latrinas).

Implementação

Três centros de MCDCCS estão atualmente em operação. Eles são totalmente orientados para servir às necessidades das mães e se localizam próximo ao local de trabalho (isto é, os mercados), para que elas possam deixar e buscar seus filhos de forma conveniente. Os centros operam das 6:30h às 18:30h. Se a criança tem menos de um ano de idade, a mãe deve ir periodicamente ao centro para amamentá-la. Os centros oferecem alternativas de entrada de hora em hora assim como cuidado após o horário escolar para as crianças mais velhas. Também ajudam as mães a conseguir carteiras de vacinação, que são exigidas para todas as crianças, e acompanham os registros de imunização.

Os centros se tornaram, ao longo do tempo, locais especiais tanto para as mães quanto para os filhos. Eles se transformaram em pontos fundamentais para a aprendizagem, o ensino e o lazer – locais onde as mulheres podem discutir abertamente suas principais preocupações cotidianas. Os centros são também portos seguros vitais, onde mulheres espancadas e crianças em crise podem encontrar abrigo e aconselhamento. Mais de 90% das mulheres espancadas que buscam refúgio levam seus filhos com elas. A confiança e a compreensão que são promovidas nos centros criam as bases para programas de saúde e educação mais amplos; em especial os serviços de planejamento familiar. Estes serviços estão abertos também às mulheres que não levam os filhos para os centros.

Os dados básicos sobre os centros são cuidadosa e regularmente monitorados. Seguem algumas conclusões importantes:

- Entre 1987 e 1999, mais de 900 mães utilizavam os serviços dos MCDCCS e aproximadamente 6.600 crianças se beneficiavam do programa;

- As crianças que começam a frequentar os centros ainda bebês (isto é, desde poucos dias até um ano de idade) revelam um desempenho melhor em todos os aspectos do desenvolvimento e no aprendizado de habilidades, quando comparadas com as crianças que começam a frequentar os centros após os três anos de idade;
- A mortalidade de bebês nos MCDCCS é extremamente baixa (três entre 6.600 crianças, em comparação com a média de Uganda, de 83 para cada 1.000 nascidos vivos);
- A demanda crescente por serviços de planejamento familiar conduziu à presença de um número menor de crianças com menos de um ano de idade nos centros, de uma média diária de 25 em 1987 para quatro em 1999.

Quando as mulheres são liberadas do cuidado total dos filhos, elas podem se engajar em atividades econômicas para sustentar melhor a família. A possibilidade da mãe, de pagar sem atrasos as taxas mensais pelos serviços de creche, pode ser interpretada como um indicador direto de redução da pobreza. Entre 1987 e 1999, o número de mães dos MCDCCS que pagavam as creches sem atrasos aumentou de 20% para 50%, apesar de o valor das taxas ter aumentado dez vezes.

As mães que frequentam os programas dos centros logo se tornam agentes de mudanças positivas em seus lares, comunidades e locais de trabalho. Os indicadores em nível comunitário para avaliar e monitorar os efeitos dos centros dos MCDCCS incluem:

- Um número maior de mulheres solicitando serviços de planejamento familiar;
- Melhora no peso e no estado geral de saúde das crianças que frequentam os centros;
- Redução nos índices de mortalidade de bebês e crianças;
- Aumento na cobertura de vacinação;
- Aumento na prontidão para a escolaridade e, portanto, da frequência à escola, em especial para as meninas;
- Aumento no índice de alfabetização entre as meninas;

- Redução nos índices de crescimento da população;
- Redução na incidência de doenças sexualmente transmitidas, especialmente o HIV/AIDS;
- Melhoria nas condições de vida para as crianças do centro diagnosticadas com HIV/AIDS, como resultado de estarem recebendo cuidado adequado, alimentação apropriada e tratamento médico imediato;
- Melhores oportunidades para que as mães dos centros diagnosticadas com HIV/AIDS continuem a trabalhar, se puderem;
- Redução nas violações dos direitos das crianças (por exemplo, abuso sexual, casamento de crianças, maternidade infantil);
- Melhoria nas habilidades maternas das mulheres.

Evolução

Em 1994, um grupo de mulheres de Uganda, que integravam o Uganda National Council of Women (atualmente conhecido como National Association of Women Organizations in Uganda, ou NA-WOU), deu início a um projeto para mulheres desfavorecidas. O objetivo era proporcionar às mulheres pobres que viviam em favelas de Uganda uma oportunidade de se tornarem mais produtivas economicamente, mais confiantes e mais capazes de cuidar adequadamente de seus filhos.

Este grupo identificou a carga representada por partos contínuos e pela criação dos filhos como a maior dificuldade para aumentar a produtividade econômica das mulheres e ampliar os índices de matrículas escolares para as meninas. Foi proposta a criação de centros de assistência de alta qualidade para mães e filhos, a preços acessíveis, como uma solução prática destinada a melhorar as chances das crianças. Isso porque os centros proporcionariam um ambiente seguro, saudável e estimulante. E, além disso, se constituiriam em um local para que, pouco a pouco, fossem introduzidos programas educacionais e de saúde, associados.

Após o início do projeto, as mães começaram a encarar os centros como locais especiais onde podiam aconselhar-se sobre quase tudo relacionado ao seu cotidiano. Programas educacionais e de saúde re-

lacionados foram introduzidos pouco a pouco. Posteriormente, os centros se tornaram verdadeiros santuários onde as mulheres e crianças do local podiam aprender, ensinar e relaxar.

Apoio Financeiro

A estratégia dos MCDCCS combina esforços para a geração de renda com apoio financeiro de doadores internacionais e assistência por parte de agências nacionais – governamentais e não-governamentais. O programa gera recursos recolhendo pequenas taxas pagas pelas mães para os serviços de creche (à medida que aumenta o potencial de produtividade econômica das mães, espera-se que elas paguem taxas mais elevadas pelos serviços); engajando-se em atividades que geram renda, como avicultura (venda de ovos e galinhas) e criação de porcos; operando pequenas granjas e hortas para a produção de subsistência de frutas e vegetais locais; cobrando taxas pelos serviços de capacitação; e alugando o salão principal dos centros para eventos especiais.

Os MCDCCS oferecem possibilidades de emprego a mães desempregadas que utilizam os serviços de creche dos centros. Os três centros e os projetos de geração de renda empregam em média 60 pessoas por mês, a maioria, mães.

O Ministério da Educação proporciona assistência técnica para manter a situação legal e profissional dos centros, assim como uma escola de capacitação. Os materiais de planejamento familiar são fornecidos pelo Departamento de Saúde da Câmara Municipal de Kampala. O programa também recebe um importante auxílio técnico e financeiro da NAWOU, que promove os MCDCCS localmente e ajuda a estabelecer contatos internacionais. No passado, a Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA) entregou uma subvenção de US\$ 15 mil e a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) garantiu uma subvenção de US\$ 25 mil.

No Development Marketplace 2000, realizado em 8 e 9 de fevereiro de 2000 em Washington, D.C., os MCDCCS receberam US\$ 90 mil. O Development Marketplace proporciona um fórum para a identificação e o estímulo de ideias inovadoras no desenvolvimento das comunidades. Em uma competição aberta a ONGs, empresas, à acade-

mia, a fundações e agências bilaterais e multilaterais, o Development Marketplace concedeu cerca US\$ 5 milhões em recursos iniciais para projetos destinados a reduzir a pobreza. Os MCDCCS destinaram os novos recursos para melhorar e atualizar os três centros existentes; expandir os serviços por meio da abertura de três novos centros; aumentar o seu potencial de geração de renda produzindo livros e material de ensino para as crianças, e expandindo a produção agropecuária; aumentar a competência local - por meio de treinamento, supervisão, material de ensino aperfeiçoado, avaliações gerais e de desempenho - para proporcionar serviços de creche de alta qualidade; introduzir novos elementos como música, equipamentos e técnicas de computação; e lançar uma ampla campanha de marketing (utilizando cartazes, propaganda de rádio, jornais e TV) para disseminar a consciência sobre as questões do desenvolvimento da criança que são relacionadas à saúde e à educação na primeira infância, assim como sobre o papel positivo da família.

Princípios do Sucesso

O sucesso do programa dos MCDCCS pode ser atribuído aos seguintes elementos:

- *Abordagem Holística.* De maneira criativa, os MCDCCS combinam o desenvolvimento da primeira infância, a educação dos pais e o planejamento familiar com a criação de empregos e atividades de geração de renda;
- *Necessidades Visadas.* O programa se destina a satisfazer as necessidades específicas de um dos grupos mais pobres e mais marginalizados em Uganda - as mulheres analfabetas e excluídas que vivem em favelas;
- *Base Comunitária.* Os centros são baseados na comunidade e ajustam seus programas para satisfazer as necessidades das mães;
- *Flexibilidade.* O projeto é flexível, uma vez que oferece programas de educação e saúde conforme a demanda;
- *Monitoramento.* Os centros monitoram cuidadosamente o crescimento das crianças e seu desenvolvimento motor e cognitivo.

- *Vínculos.* Os MCDCCS têm efeitos amplos e variados de disseminação porque os centros estabelecem vínculos entre a educação não-formal para mulheres, educação em saúde e planejamento familiar, e outras campanhas nacionais de saúde e vacinação;
- *Empoderamento.* Os MCDCCS aliviam a pobreza no nível básico por meio do empoderamento.

Perspectivas

O programa dos MCDCCS é planejado para a sustentabilidade de longo prazo; para influenciar as políticas públicas e ampliar a alfabetização das mulheres de Uganda.

Sustentabilidade

Com seis centros, os MCDCCS planejam se tornar financeiramente sustentáveis expandindo suas atividades de geração de renda, proporcionando capacitação para os professores e cuidadores, e aumentando a capacidade das mulheres para pagar taxas mais altas pelos serviços de creche.

Influência

Os MCDCCS vislumbram exercer uma influência mais ampla sobre as políticas públicas elevando a consciência sobre a necessidade de serviços para mães e crianças nas comunidades e, finalmente, atingindo um efeito nacional.

Alfabetização

Um dos programas que não atingiu a maioria das mulheres dos MCDCCS é a alfabetização. O objetivo fundamental das mães é a sobrevivência. Mais além, elas confiam nos centros para capacitá-las a aumentar os lucros de suas atividades. Elas não conseguem imaginar gastar um tempo precioso estudando. As mães também observam que, uma vez que agora são capazes de educar seus filhos, eles podem ler e escrever para elas se for necessário. Enquanto as mulheres forem pobres e lutarem pela sobrevivência, não irão considerar a alfabetização uma prioridade. Somente com a implantação em larga escala de

creches é que as meninas poderão iniciar sua educação mais cedo e em grande número. Estes centros, em longo prazo, vão ajudar a reduzir drasticamente o número de mulheres analfabetas em Uganda.

3. Trinidad e Tobago: Educação Integrada e Programa para a Primeira Infância

A SERVOL (Service Volunteered for All) é uma ONG de Trinidad e Tobago que administra programas de educação de alta qualidade em áreas desfavorecidas. Os projetos incluem um programa para pais de 17 a 30 anos de idade, um programa de primeira infância para crianças de 2,5 a cinco anos, um programa de escola secundária não-formal para crianças de 13 a 16 anos, um programa de desenvolvimento e capacitação para adolescentes de 16 a 20 anos, e um programa de alta tecnologia para homens e mulheres jovens, de 20 a 25 anos de idade.

Todos os programas são completamente operados por pessoas da comunidade, tanto em conteúdo quanto no monitoramento. Cada um dos 160 centros para a primeira infância e 40 centros para adolescentes opera sob os auspícios de um conselho de educação da localidade, que contrata e demite os professores após consulta à SERVOL. Estes conselhos têm reuniões mensais para receber informações dos pais. E fazem consultas permanentes a 4.500 adolescentes para obter suas opiniões sobre a eficácia dos programas, assim como sugestões para melhorias, que são depois implementadas.

Mission

A SERVOL está gerando esperança. É uma organização de pessoas frágeis, comuns e imperfeitas, mas comprometidas e cheias de esperança, que procuram ajudar pessoas frágeis, comuns e imperfeitas, mas sem esperança, a se tornarem agentes de mudanças sociais e de atitudes, em uma jornada que conduz ao desenvolvimento humano completo.

Contexto Cultural

Os tumultos envolvendo o movimento Black Power¹, que ocorreram em Trinidad e Tobago em 1970, foram interpretados por Fr. Pantin,

¹ O Movimento Black Panthers (Panteras Negras), forte principalmente nos EUA, no fim dos anos 60, defendia a luta armada em defesa dos direitos dos negros. Um de seus líderes, Stokely Carmichael, nasceu em Trinidad e Tobago.

fundador da SERVOL, como um “grito de socorro” do gueto. Enquanto ele subia a colina de Laventille para tentar oferecer respostas, confrontou-se com os problemas sociais da área e de seu povo: desemprego, pobreza e autoestima baixa. Fr. Pantin observou que a principal causa destes problemas era um total colapso da vida familiar, associado a práticas inapropriadas de maternidade e paternidade. Não sabendo como reagir à situação, ele decidiu então começar a ouvir as pessoas e ajudá-las a dar início a seus próprios projetos em pequena escala.

Em primeiro lugar, as pessoas solicitaram à SERVOL que criasse programas para a primeira infância (concentrados em creches, não em educação), e subsequentemente desafiaram a ONG a conseguir para suas crianças acesso à educação de qualidade, computadores e eletrônica avançada. A SERVOL tornou-se uma organização do povo, comprometida com a construção de pontes entre o gueto e o mundo do comércio e da indústria, oferecendo programas de alta qualidade para as famílias de baixa renda. Com o objetivo de garantir que estes programas satisfizessem padrões internacionais, o Certificado dos Professores da Primeira Infância da SERVOL é validado pela Universidade de Oxford e seus programas de Alta Tecnologia são examinados pela empresa Cambridge Information Technology.

Metodologia e Abordagem

Os pioneiros da SERVOL acreditavam que os esforços anteriores para ajudar as pessoas pobres haviam sido em grande parte malsucedidos porque os “milagrosos” bem-intencionados assumiam, com arrogância cultural, que poderiam organizar programas de intervenção sem consultar os beneficiários. A SERVOL insiste em começar perguntando: “Como podemos ajudar vocês?”. E depois escutando atentamente a resposta, antes de tentar organizar qualquer projeto. A SERVOL chama este tipo de intervenção nas vidas das pessoas de “intervenção respeitosa”.

Os pioneiros da SERVOL também observaram que muitos programas direcionados à pobreza tentavam lidar com um ou mais problemas isoladamente. Mas que a pobreza atinge todos os aspectos da vida e exige uma abordagem integrada. Embora a falta de recursos financeiros seja evidentemente um fator importante, não é o que mais

debilita as pessoas pobres. Mais pernicioso é a sensação de impotência e desesperança que, para a maioria dos pobres, torna virtualmente impossível sair do “poço da pobreza”. Com o objetivo de enfrentar este desafio, a SERVOL apoia o empoderamento dos indivíduos, das famílias e das comunidades por meio de programas educacionais integrados, planejados para reavivar a esperança.

O princípio orientador da SERVOL é usar as pessoas da comunidade para desenvolver a comunidade. Noventa por cento dos 600 professores, capacitadores e equipe administrativa são membros da comunidade básica. Todos os programas são realmente baseados na comunidade e orientados para os pais. Os conselhos de educação da comunidade gerenciam os centros da SERVOL; empregam os professores e instrutores; pagam seus salários e suas contribuições ao National Insurance and Health Surcharge (a partir de recursos do governos transferidos para suas contas pela SERVOL); monitoram a frequência, a pontualidade e o desempenho dos professores; e demitem os professores que não cumprem seus deveres após consulta à SERVOL.

Implementação

Os objetivos da SERVOL são perseguidos por meio de vários programas destinados a diversas faixas etárias na comunidade. Cinco programas importantes estão descritos a seguir. Eles resistiram ao teste do tempo e seu sucesso atual reflete um esforço de desenvolvimento às vezes longo e difícil.

Programa para Alcançar os Pais

Guiada pelas mais recentes descobertas de pesquisas em neurociência e em ciências sociais, a SERVOL estabeleceu o Programa para Atingir os Pais (Parent Outreach Program – POP), visando proporcionar um bom início às crianças pobres. As evidências mostram que o crescimento e o desenvolvimento das crianças entre zero e três anos de idade determinam em grande medida como elas vão se desenvolver e aprender subsequentemente. E que, quando atingirem os seis anos de idade, elas possam resistir a mudanças. Esperar que as crianças ingressem na escola primária é tarde demais para atacar os efeitos

da pobreza. Os esforços devem ter início com as mães grávidas, muitas das quais são mães solteiras que, devido ao estresse financeiro e psicológico, podem negligenciar ou espancar seus filhos.

Para chegar a essas famílias, a SERVOL capacitou 25 facilitadores do POP que visitam as comunidades e guetos distantes de Trinidad e Tobago todos os dias, indo de casa em casa, fazendo amizade com os pais e ajudando-os a lidar com seus problemas com os filhos pequenos e com a vida em geral. Os facilitadores elogiam os pais por suas realizações e os aconselham sobre a importância da nutrição adequada, a amamentação e as alternativas ao castigo físico. Nos encontros subsequentes, pequenos grupos de pais compartilham problemas comuns e suas possíveis soluções. Os facilitadores também ensinam aos pais alternativas para gerar renda, que lhes permitam ganhar dinheiro enquanto estão em casa com seus filhos.

Uma extensão do programa POP são as Parcerias com os Pais. Nesta atividade, um pai/mãe da aldeia concorda em ser capacitado para trabalhar com o facilitador do POP. E pequenas instalações de creche, para três ou quatro crianças, são estabelecidas nas casas dos pais selecionados que estão dispostos a ser capacitados em habilidades para o cuidado das crianças.

Os facilitadores do POP não projetam a imagem convencional de profissionais que têm todas as respostas, uma abordagem que pode intimidar os pais. Em vez disso, os facilitadores elogiam os pais por suas realizações em situações difíceis e os convencem de que eles são os principais educadores de seus filhos e podem resolver seus próprios problemas com uma pequena ajuda. O programa do POP tem sido recebido com entusiasmo por milhares de pais, que reconhecem ter aprimorado suas habilidades de maternidade e paternidade, assim como sua autoconfiança. Muitos se tornaram empresários de sucesso na produção de artesanato e em outros ramos enquanto permanecem em casa cuidando dos filhos.

Programa ECCE (Early Childhood Care and Education)

A SERVOL estabeleceu e supervisiona um programa nacional de ECCE que envolve 160 centros e mais de 300 professores atendendo

a quase 5.000 crianças de 2,5 a cinco anos de idade. Todos os professores foram cuidadosamente capacitados e a maioria recebeu um certificado de Early Childhood Teachers validado pela Universidade de Oxford.

Como o POP, este programa é orientado pela crença da SERVOL, de que “o que acontece em casa é mais importante do que o que acontece na escola”. Uma educação da primeira infância de alta qualidade, baseada na comunidade, orientada para os pais e administrada por professores capacitados é uma das melhores maneiras de se produzir uma mudança fundamental nas situações de pobreza. O programa ECCE estende o empoderamento da criança e dos pais (ênfatisado no programa POP) para a comunidade. E, mais importante, encoraja e permite aos professores influenciar as práticas de criação dos filhos por parte dos pais. O programa se destina a ter um efeito cumulativo sobre as práticas dos pais no decorrer do tempo. A comunidade participa ativamente da operação dos centros, que são gerenciados pelo conselho de educação local.

Programa Junior Life Center

Com poucas exceções, todas as crianças em Trinidad e Tobago ingressam na escola primária (entre os cinco e 12 anos de idade). Entretanto, apenas 80% das 30.000 crianças que frequentam e completam a escola primária ingressam na escola secundária. A grande maioria deste número importante de crianças que abandonam a escola vem de áreas de pobreza e fica de tal modo “desligada” do sistema educacional tradicional que são necessárias abordagens especiais para reavivar suas esperanças. O programa Junior Life Center (JLC) da SERVOL oferece a mais de 6.000 crianças e jovens de 13 a 16 anos um currículo inovador destinado a restaurar a autoestima e a capacitá-los para que voltem ao sistema educacional.

Neste programa, as classes são pequenas (um professor para 25 alunos). Cada canto da classe tem uma função especial, atuando como um banco, agência de correio, loja de departamentos ou supermercado em miniatura. Estes “suportes” são utilizados para a alfabetização e o ensino de matemática, de forma a demonstrar que a aprendiza-

gem pode ser divertida. Os dados mostram que 70% das crianças têm um ótimo desempenho no exame pós-primário e estão capacitadas a retornar às escolas secundárias tradicionais.

Adolescent Development Program

Outra característica do sistema educacional é o número elevado de adolescentes de 16 a 19 anos que não concluem a escola ou saem dela como analfabetos funcionais e com um conhecimento limitado. As razões disso incluem a pobreza (que resulta em absenteísmo crônico), abuso de substâncias químicas e uma abordagem explicitamente acadêmica da educação, que é inadequada para os jovens que buscam capacitação vocacional. O Adolescent Development Program (ADP) da SERVOL destina-se a atender a estes jovens e já graduou mais de 40.000 adolescentes nos últimos 30 anos.

O ADP é um programa de quatro estágios. Inicia-se com um componente de atitudes intensivo, com três meses de duração, que transforma adolescentes hostis, com o ego desgastado, em jovens adultos confiantes que aprendem a se entender através de cursos de, por exemplo, autoconsciência, espiritualidade, alfabetização, entendimento emocional, sessões de rap, falar em público e análise artística - todos ministrados por profissionais capacitados. Mais importante, tanto os rapazes quanto as moças são levados ao Adolescent Parent Program, no qual aprendem sobre as necessidades de seus futuros filhos e interagem com bebês e crianças pequenas em sessões práticas de reforço realizadas nas creches dos centros.

No segundo estágio, com nove meses de duração, os jovens recebem capacitação técnica em uma habilidade de sua escolha entre 14 cursos vocacionais oferecidos. São então colocados em empresas privadas para capacitação. Lá, são avaliados pelas companhias. No final deste período de capacitação, eles se graduam pela SERVOL e procuram emprego ou se candidatam à organização irmã da SERVOL, a FUND-AID, para um pequeno empréstimo destinado a adquirir equipamentos, tornando-se assim microempresários.

Os graduados da SERVOL têm uma reputação de serem funcionários confiáveis e trabalhadores, e a maioria deles encontra trabalho em

prazo de um ano. Pesquisas revelam que 78% de todas as companhias entrevistadas dão preferência a graduados da SERVOL porque eles apresentam uma atitude ética e mais positiva em relação ao trabalho, um resultado que foi confirmado em um estudo de 1998-99. Os estudos de avaliação também revelam que as mulheres graduadas pela SERVOL tendem a adiar a maternidade até a faixa de 20 a 30 anos de idade, significativamente mais elevada do que a média, de 16 a 18 anos. Até agora, a SERVOL ainda não teve nenhum problema com alunos “delinquentes”, que são retirados por solicitação do Ministério da Educação. Todos os anos, o Ministério solicita à SERVOL aceitar de 30 a 40 adolescentes que são considerados incontroláveis pelos diretores de suas escolas. No final dos três meses do ADP, estes jovens conseguem retornar à escola original ou seguem um curso vocacional na SERVOL.

Hi-Tech Program

Cinco anos atrás, a SERVOL avaliou suas realizações após 25 anos. Apesar do sucesso documentado, surgiu uma insatisfação devido à falta de acesso de seus graduados a carreiras na área de tecnologia. Embora a SERVOL tivesse capacitado com sucesso milhares de carpinteiros, enfermeiras práticas, eletricitas e outros profissionais especializados, a maioria dos quais conseguiu emprego, os graduados da SERVOL não conseguiam acesso ao mundo da tecnologia, que estava se ampliando em Trinidad e Tobago. Em consequência disso, a SERVOL explorou as possibilidades de financiamento para proporcionar oportunidades de desenvolvimento de carreiras na área tecnológica.

Recentemente, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) concordou em financiar o projeto de Hi-Tech da SERVOL, oferecendo cursos de pós-graduação em tecnologia da computação, eletrônica digital e eletrônica para o controle de computadores em um dos três centros de Hi-Tech da SERVOL, que gradua 400 alunos por ano. A indústria local contrata muitos destes graduados imediatamente. Entre os alunos da classe de 1998-99, 53% foram empregados imediatamente e 20,7% optaram por educação complementar. Apenas 26,3% de todos os graduados não conseguiram ser colocados ou contratados.

Evolução

Três meses depois de Fr. Pantin entrar no gueto de Laventille, em 1970, ele confessou a um residente, Chaca, que não estava “chegando a lugar nenhum”, e considerava retornar ao seu posto de professor no St. Mary’s College. Chaca foi veemente em seu protesto: “o senhor não pode fazer isso! É verdade que não conseguiu nada além de empregos para alguns garotos, mas o que realmente fez foi trazer esperança para a área. Todas as manhãs, quando sobe a colina, aqueles que o observam pensam que talvez amanhã será a vez de eles conseguirem um emprego. E quando as pessoas têm esperança, elas continuam a lutar”.

Iniciado em 1971, o programa conseguiu sustentabilidade em 1987, quando o Governo de Trinidad e Tobago, por meio do Ministério da Educação, estabeleceu a SERVOL como seu agente de educação não-formal e assumiu o pagamento dos salários dos professores e instrutores. Antes eles eram pagos com subvenções de fundações internacionais. Em 1992, baseado em uma parceria público-privada muito especial, o Ministério da Educação assumiu plena responsabilidade financeira pelos programas da SERVOL.

A SERVOL ainda “sobe a colina” todos os dias, mas Fr. Pantin e Chaca foram substituídos por milhares de adolescentes, centenas de educadores de primeira infância e um grande número de trabalhadores comunitários que visitam os pais. Este volume crescente de estudantes, instrutores e crianças de pré-escola proclamam silenciosamente às pessoas de toda Trinidad e Tobago: “nós somos a SERVOL e trazemos conosco uma mensagem de esperança.”

Apoio Financeiro

1971-86

Neste período inicial, a SERVOL dependeu fortemente do apoio financeiro de fundações internacionais. Os principais contribuintes foram a Bernard van Leer Foundation, da Holanda (para o programa ECCE); Misereor, da Alemanha (para a ADP); Helvetas, da Suíça (para o desenvolvimento de infraestrutura); a Inter-American Foundation, E.U.A. (para programas agrícolas rurais e de desenvolvimento);

Save the Children e Development and Peace, Canadá (para capacitação e equipamento).

Embora os programas da SERVOL proporcionassem claramente um serviço valioso a Trinidad e Tobago, o governo de início não lhe deu apoio, exceto contribuições destinadas à construção de dois centros para adolescentes. Entretanto, a comunidade empresarial e o público prestaram um apoio substancial. Finalmente, a SERVOL conseguiu destinar cerca de 15% da renda total da produção de seu departamento de capacitação de adolescentes, que passou a aceitar e manter contratos de clientes.

1987-91

Em 1986, o novo governo solicitou à SERVOL que expandisse o Programa ECCE e o ADP em toda Trinidad e Tobago. Infelizmente, o novo governo havia herdado uma economia quase falida e tinha poucos recursos disponíveis para financiar a expansão. Com o apoio de três fundações que vinham proporcionando um financiamento importante nos anos anteriores (Bernard van Leer Foundation, Misereor e a Inter-American Foundation), a SERVOL conseguiu negociar um contrato de cinco anos com o Ministério da Educação. Com este contrato, a SERVOL garantiu apoio para a expansão do programa nos cinco anos seguintes (1987-91) em uma base decrescente. Começou com um financiamento total para 1987 e diminuiu até zero em 1992; o Ministério da Educação proporcionou um financiamento mínimo em 1987 e pouco a pouco aumentou sua contribuição até o apoio total em 1992.

1993-2000

Em 1992, a Bernard van Leer Foundation anunciou que iria deixar de financiar a SERVOL. Este anúncio constituiu um desafio, pois o Ministério da Educação só arcava com os salários dos professores e instrutores. A SERVOL dependia inteiramente da fundação para o apoio aos gastos administrativos e de infraestrutura.

A SERVOL propôs que a fundação ajudasse a estabelecer um fundo de doações para finalmente torná-la independente de apoio financeiro.

ro internacional. A SERVOL lançou uma campanha vigorosa para levantar fundos em bancos e junto a conglomerados empresariais locais; a fundação igualava cada dólar que a SERVOL angariava. O fundo de doações da SERVOL conta atualmente com cerca de US\$ 3,5 milhões e a SERVOL é quase autossuficiente.

A SERVOL e o Ministério da Educação têm hoje um acordo tácito: o Ministério reconhece oficialmente a SERVOL como seu agente para o desenvolvimento e a disseminação de programas destinados à primeira infância e a adolescentes em Trinidad e Tobago. Desde 1990, o orçamento do governo inclui uma subvenção anual para a SERVOL. Ela opera de maneira relativamente autônoma na implementação de seus programas de educação não-formal, com a condição de que apresente ao Ministério relatórios regulares e contas anuais revisadas.

O governo encarregou à SERVOL todo o programa de ECCE. E a SERVOL desempenha um papel ativo influenciando a política pública e o financiamento dos programas de ECCE. Quando a SERVOL começou a desenvolver seu próprio programa de ECCE, na década de 1970, o governo de Trinidad e Tobago não estava interessado em projetos de intervenção para a primeira infância. O único programa público consistia de 50 pré-escolas baseadas em centros comunitários, operados e gerenciados por mulheres jovens com pouca ou nenhuma capacitação. A SERVOL iniciou um programa de educação pública visando alertar a população para a importância dos primeiros anos da infância. Em 1981, a SERVOL havia se tornado conhecida em todo o Caribe como a agência que oferecia capacitação de alta qualidade para educadores da primeira infância. Nos últimos 20 anos, a SERVOL capacitou aproximadamente 600 professores de toda a região do Caribe para a obtenção de certificado validado pela Universidade de Oxford. Como efeito, o currículo SPICES, desenvolvido pela SERVOL, é hoje amplamente utilizado em todo o Caribe e tem sido adotado para os programas de capacitação de professores na School of Continuing Studies da University of the West Indies.

Quatro eventos recentes e importantes destacam a importância e o efeito positivo da SERVOL no ECCE em Trinidad e Tobago:

- *Manutenção do Apoio do Governo.* Em 1992, quando o novo governo reduziu em 40% o orçamento da ECCE, a SERVOL mobilizou as 150 comunidades que operavam os centros de ECCE para obter apoio dos pais. Como resultado, o Senado adiou a discussão do orçamento nacional até o governo garantir a restauração do orçamento da ECCE;
- *Garantia de Financiamento do BID.* A SERVOL realizou uma campanha para aumentar os salários pagos à equipe de capacitação e aos professores de seus 150 centros. Em 1996, o BID, o Ministério do Planejamento e Desenvolvimento e a SERVOL assinaram um acordo de subvenção que efetivamente duplicava os salários e melhorava significativamente o status dos professores. O acordo implicava que o Ministério da Educação assumiria este compromisso financeiro quando expirasse a subvenção do BID.
- *Expansão do POP para o Ministério da Educação.* Em 1993, o governo comissionou uma força-tarefa para examinar todo o sistema educacional de Trinidad e Tobago. Solicitou-se que o diretor-executivo da SERVOL presidisse o subcomitê da ECCE. Uma das resoluções do subcomitê sugeria a contratação de um empréstimo para construir e equipar com funcionários 50 novas pré-escolas. E também aumentar o POP pagando mais 25 facilitadores comunitários para o contato direto com os pais. Esta resolução assinalou um grande avanço na política educacional.
- *Estabelecimento de uma Associação para a ECCE.* Em 1999, o entusiasmo pela ECCE aumentou notavelmente, em grande parte devido ao número crescente de pessoas capacitadas que emergiam da SERVOL. Vários destes graduados formaram uma associação para a ECCE em Trinidad e Tobago que incluía pessoal dos setores privado e público.

Princípios do Sucesso

O sucesso da SERVOL pode ser atribuído às seguintes características:

- *Idealismo.* O idealismo permeia a organização, empoderando as pessoas para transformar suas próprias vidas todos os dias. A SERVOL demonstra como uma pessoa, em contato com crian-

ças pequenas, adolescentes, indivíduos mentalmente estimulados, pais e comunidades, pode se tornar um agente de mudança. A equipe da SERVOL termina cada dia exausta, porém muito animada porque está ajudando outras pessoas a mudar. A própria equipe está se transformando de maneira gratificante e satisfatória.

- *Descentralização.* A SERVOL é uma organização descentralizada e todos os participantes têm espaço e autonomia suficientes para serem criativos. À medida que a organização se expande, evita-se ao máximo a burocracia.
- *Capacitação e Recapacitação Constante da Equipe.* Como a SERVOL é uma organização relativamente pequena, investe muito tempo e dinheiro na capacitação continuada da equipe e no desenvolvimento de capacidade sustentável de forma a conseguir se basear em seus próprios recursos humanos e promover a equipe dentro da organização. Os integrantes da equipe foram promovidos de instrutores e coordenadores para os níveis mais elevados da administração. E cerca de 25% da equipe eram inicialmente estagiários do ADP ou do programa de ECCE.
- *Controle Fiscal Rígido.* Todas as finanças da SERVOL são cuidadosamente controladas. Até para as menores transações financeiras são requeridos vouchers e recibos.
- *Realização e Satisfação.* O mais importante é que a SERVOL oferece a todos uma oportunidade de contribuir com uma causa nobre e justa para mais além de si mesmos. Muitos integrantes da dedicada equipe da SERVOL permanecem quando os aprendizes que capacitaram retornam e dizem que estão ganhando mais do que seus instrutores.

Perspectiva

A SERVOL está se esforçando para chegar a mais crianças, estender os programas de ECCE para crianças de zero a 2,5 anos de idade e envolver centros privados de atendimento à infância de maneira a garantir padrões de alta qualidade. A SERVOL também tem expandido com sucesso seus programas rumo a outros países.

Ampliação do Acesso

A SERVOL estabeleceu os fundamentos para ECCE de alta qualidade em Trinidad e Tobago e procura ampliar esta realização expandindo o programa de forma que todas as crianças de 2,5 a cinco anos de idade tenham acesso a serviços de alta qualidade. Para chegar à maioria das crianças pobres, o número atual de 160 centros públicos de ECCE precisa ser duplicado ou mesmo triplicado.

ECCE Expandido

Quando uma criança ingressa em um centro de ECCE, as práticas de paternidade/maternidade inapropriadas durante seus primeiros anos de vida podem já ter causado um dano considerável. Um dos objetivos é estender os programas atuais de ECCE a crianças entre zero e 2,5 anos para complementar os esforços do POP. O apoio a programas preventivos é bem mais fácil e mais barato que reparar o dano já causado.

Melhoria do ECCE Privado

Além dos 160 centros públicos de ECCE que a SERVOL monitora de perto e avalia regularmente, Trinidad e Tobago tem aproximadamente 600 centros de ECCE operados de forma privada. A maioria deles, com carência de supervisão e de padrões de qualidade adequados. São necessários mais apoio e monitoramento dos centros privados de atendimento à criança para melhorar suas operações, capacitar professores e garantir a adequação das estruturas do centro.

Expansão para Outros Países

A SERVOL tem expandido seu ADP e programa de ECCE para quase todos os países do Caribe de língua inglesa e mesmo para a África do Sul e a Irlanda. A expansão para um país se inicia com um convite da SERVOL para que os interessados visitem um de seus projetos. Se os visitantes concluem que o projeto é aplicável ao seu país, eles são convidados a enviar um profissional sênior para passar algum tempo (de três meses a um ano) em Trinidad Tobago, de forma a ser capacitado como professor e depois retornar ao seu país, pronto para iniciar o projeto.

4. África Oriental e Sul da Ásia: Geração de Competência e Inovações no Desenvolvimento da Primeira Infância

A Aga Khan Foundation (AKF) é uma agência de desenvolvimento privada, sem vínculos partidários ou religiosos, criada sob a lei suíça em 1967. Ela opera em 14 países por meio de escritórios de campo localizados no Quênia, Uganda, Tanzânia, Índia, Bangladesh, Tadjiquistão, Paquistão e Moçambique. A AKF se concentra em quatro áreas principais: desenvolvimento rural; saúde; educação e aperfeiçoamento de ONGs e entidades correlatas, incluindo a participação comunitária; e as mulheres e o meio-ambiente.

A AKF atualmente apoia mais de 100 projetos e programas. Um total de 25 deles estão relacionados à educação; cerca de metade vinculam-se ao programa Young Children and the Family (YCF), e a metade ao School Improvement Program (SIP). Os objetivos gerais destes dois programas são: (a) aumentar a qualidade dos estabelecimentos educacionais formais e não-formais e dos programas de cuidado e desenvolvimento da primeira infância (ECCD); e (b) aumentar os índices de acesso, conclusão e realização de aprendizagem para os grupos desfavorecidos, especialmente as meninas, as crianças de áreas rurais isoladas e as crianças pobres das zonas urbanas.

A AKF faz parte da Aga Khan Development Network, um grupo mais amplo de instituições interessadas no desenvolvimento social e econômico, assim como na promoção e apoio à cultura. A fundação colabora com governos, (por exemplo, Canadá, E.U.A., Suíça), com outras agências doadoras (Comissão Européia, Banco Mundial) e fundações (Ford Foundation, Bernard van Leer Foundation).

Nos últimos 15 anos, a AFK ajudou a criar e a fortalecer ONGs locais e bases de recursos de alguns governos. Muitas ONGs fazem parcerias com os governos locais para melhorar a qualidade da educação básica. Outras ajudam principalmente as comunidades e as organizações de base comunitária a estabelecer, gerenciar e financiar suas próprias atividades de DPI ou escolas primárias. Esta assistência em geral ocorre onde os modelos de educação alternativa facilitam o acesso ampliado à educação para comunidades desfavorecidas (por exemplo, áreas rurais, minorias étnicas) ou para as meninas.

Descrevemos a seguir dois projetos apoiados pela AKF: o programa de pré-escola comunitário vinculado aos Madrasa Resource Centers (MRCs) na África Oriental, e o projeto de pré-escola e escolas primárias comunitárias em Sindh, no Paquistão, liderado pelos Aga Khan Education Services do Paquistão (AKES, P).

Missão

A missão da AKF é promover soluções criativas e efetivas para problemas que impedem o progresso social em regiões específicas do mundo em desenvolvimento.

Contexto Cultural

Os MRCs no Quênia, em Uganda e em Zanzibar ajudam as comunidades muçulmanas urbanas, periurbanas e rurais desfavorecidas a estabelecer pré-escolas montadas e gerenciadas pela comunidade. O currículo e o ethos geral dos centros refletem a estrutura nacional de DPI e/ou o currículo, a linguagem e a cultura de cada país (por exemplo, a cultura swahili na costa do Quênia e nas ilhas de Zanzibar, a cultura luganda em Uganda), e os valores e crenças extraídos do Islã.

O projeto em Sindh, no Paquistão - Improving Pre- and Primary Education (IPPS) - opera na região rural. A equipe da AKES,P que conduz o projeto ajuda as comunidades a estabelecerem pré-escolas e escolas primárias montadas e gerenciadas pela comunidade. A equipe ajudou a desenvolver um currículo de pré-escola que encoraja o desenvolvimento integral das crianças,

Metodologia e Abordagem

Os programas MRC e IPPS se concentram especialmente em: (a) assegurar que as meninas constituam pelo menos 50% da matrícula total; (b) selecionar e capacitar as mulheres da localidade (que podem não ter concluído o Ensino Médio) para atuar como professoras e administradoras das escolas; e (c) promover e garantir que as mulheres estejam representadas nos comitês de gerenciamento. Muitas meninas e mulheres das comunidades participantes têm oportunidades limitadas fora de casa. As diretoras de três MRCs e a diretora da IPPS são mulheres.

Os dois programas adaptam suas abordagens similares aos contextos particulares. Ambos:

- Trabalham de perto com as comunidades para construir confiança e parceria, e para encorajar o diálogo e a participação plena;
- Proporcionam capacitação intensiva e regular, assim como gestão para as comunidades de maneira a fortalecer a competência local, desenvolver habilidades de liderança, aumentar a consciência e mobilizar as comunidades;
- Promovem o desenvolvimento e o uso de materiais de ensino e aprendizagem de baixo custo;
- Introduzem aprendizagem baseada na atividade e desenvolvem currículos apropriados;
- Apoiam as mulheres da localidade na promoção da educação das meninas;
- Buscam sustentabilidade financeira, fortalecendo as competências das comunidades locais para gerenciar e financiar suas próprias escolas.

Implementação

Várias atividades são realizadas nos programas MRC e IPPS para construir confiança e encorajar o diálogo; capacitar, orientar e dar apoio; e monitorar e avaliar o progresso. Suas principais atividades são descritas a seguir.

Trabalho Comunitário Inicial e Estabelecimento de Escolas

Para construir confiança e encorajar o diálogo, as equipes do MRC e do IPPS conduzem atividades iniciais de conscientização e mobilização comunitárias durante três a 12 meses, realizando discussões com integrantes da comunidade sobre os principais componentes do programa, incluindo os papéis e as responsabilidades dos parceiros. As equipes do IPPS conduzem uma pesquisa inicial sobre as potenciais crianças em idade escolar. As equipes do MRC colaboram com os profissionais de desenvolvimento comunitário, que lideram a mobilização, capacitam e apoiam os comitês de gerenciamento das escolas durante dois anos.

O AKES,P e os MRCs assinam um contrato com as comunidades interessadas, delineando os termos e as condições da parceria e das responsabilidades, e as comunidades abrem contas bancárias para suas escolas. As comunidades então encontram as premissas adequadas para as escolas. No programa MRC, quando possível, as madrassas (escolas islâmicas tradicionais dedicadas exclusivamente à educação religiosa) existentes são utilizadas. Isso porque em geral estão vazias no período da manhã; caso contrário, as comunidades constroem suas próprias pré-escolas. No projeto do IPPS, as comunidades alugam prédios, conseguem locais cedidos ou constroem novas escolas. As comunidades também identificam as mulheres da localidade que são candidatas à capacitação pelas equipes do projeto, e elegem o comitê de gerenciamento. No IPPS, Community-Based Education Societies (CBES), que incluem pais e líderes comunitários, as pré-escolas são formadas e registradas. Os MRCs trabalham com suas comunidades para registrar suas pré-escolas.

Capacitação, Mentoria e Apoio

As equipes do MRC e do IPPS proporcionam capacitação, mentoria e apoio contínuos aos estagiários que irão atuar como professores e administradores nas comunidades e nas escolas.

MRCs. Os MRCs proporcionam capacitação em orientação inicial com um mês de duração para introduzir os conceitos básicos de aprendizagem ativa, organização de ambientes de aprendizagem apropriados e maneiras de desenvolver materiais de classe a baixo custo. Posteriormente, os professores recebem apoio na escola uma vez por semana durante 78 semanas ao longo do primeiro 1,5 ano. E depois, duas ou três vezes por mês ao longo de toda a duração. Os professores também se reúnem semanalmente em pequenos grupos nos MRCs durante os dois anos da capacitação para o planejamento e a resolução de problemas com os capacitadores do MCR.

IPPS. O desenvolvimento do professor consiste de cinco a seis meses iniciais de capacitação intensiva e holística proporcionada em Karachi e concentrada no desenvolvimento pessoal, moral e profissional de estagiárias. Isso porque elas desempenharão múltiplos pa-

péis em seu retorno à comunidade (como professoras, mulheres e integrantes da família ampliada e da comunidade). A capacitação enfatiza o autodesenvolvimento, a responsabilidade, o respeito mútuo, o coleguismo e o trabalho em equipe. A equipe do IPPS proporciona capacitação adicional em serviço e apoio de acompanhamento quinzenal nas escolas durante os dois primeiros anos. Também é proporcionada capacitação aos comitês de gerenciamento de escola do MRC e à CBES do IPPS sobre mobilização da comunidade, captação de recursos, habilidades em contabilidade básica, gerenciamento e planejamento escolar. A maior parte desta capacitação ocorre nas comunidades.

Monitoramento e Avaliação do Progresso

O progresso é monitorado e avaliado continuamente para garantir qualidade, bom gerenciamento e sustentabilidade financeira.

MRCs. TOs capacitadores e funcionários do desenvolvimento comunitário visitam as escolas semanalmente para trabalhar com os professores, os comitês de gerenciamento e a comunidade. Um *Madrasa Evaluation Instrument (MEI)* é preenchido pela equipe do MRC e compartilhado a cada seis meses com as comunidades de gerenciamento da escola. Os resultados desta avaliação são discutidos e utilizados para planejar para os próximos seis meses. O MEI é adaptado do *High/Scope Program Implementation Plan* e trata dos principais componentes do projeto: qualidade do ensino e da aprendizagem, interações entre o adulto e a criança e entre as crianças, participação dos pais e da comunidade, gerenciamento da escola e uso apropriado dos valores culturais e religiosos locais. O MEI é uma parte importante dos critérios para a “graduação” do programa por parte da escola e da comunidade, com a descrição dos níveis de realização esperados.

IPPS. A equipe do IPPS se reúne mensalmente com cada CBES para proporcionar capacitação e realizar auditorias regulares. Os supervisores de campo do IPPS oferecem apoio quinzenal aos professores. Além disso, três membros do conselho do AKES,P, a equipe profissional do IPPS e todos os dirigentes da CBES se reúnem trimestralmente em workshops para melhorar as habilidades de gerenciamento, ad-

ministrativas e de levantamento de recursos, assim como para compartilhar experiências e resolver problemas entre as comunidades.

Evolução

Os programas MRC e IPPS começaram separadamente e em momentos diferentes, mas um influenciou o outro à medida que foram se desenvolvendo.

MRCs

O programa MRC teve início no Quênia em meados da década de 1980 para tratar das preocupações das comunidades sobre o fortalecimento do entendimento das crianças sobre sua cultura e religião. E para aumentar suas chances de acesso e sucesso na educação formal. Uma mulher muçulmana muito respeitada no local, capacitada como professora primária, começou a trabalhar com algumas comunidades para desenvolver o currículo e a abordagem. Com o tempo, o interesse aumentou e a AFK ajudou a estabelecer o primeiro MRC em Mombaça, no Quênia, em 1986. A AKF estabeleceu o MRC em Zanzibar em 1990 e o MRC em Uganda, em 1993.

Em meados da década de 1990, a equipe da AFK realizou uma revisão interna dos MRCs e de suas pré-escolas, que eram três em Uganda, 15 no Quênia e cerca de 20 em Zanzibar. Os principais desafios que o programa enfrentava naquela época incluíam (a) fortalecer as competências dos MRCs para desenvolver, implementar e monitorar o programa de pré-escola em uma escala mais ampla; (b) tratar da sustentabilidade financeira das pré-escolas e garantir que elas fossem montadas e gerenciadas pela comunidade e que proporcionassem experiências de qualidade da aprendizagem da primeira infância; e (c) adquirir sustentabilidade para os MRCs.

No início de 2000, os MRCs estavam trabalhando com mais de 130 comunidades na África Oriental, cada uma com sua própria pré-escola. Os MRCs fortaleceram sua competência organizacional e técnica, e melhoraram suas habilidades comunitárias. Para o futuro, estão considerando o trabalho continuado com comunidades muçulmanas desfavorecidas, a provisão de formação selecionada de capacita-

dores e cursos breves para professores de pré-escola de uma série mais ampla de comunidades. Além de um “piloto” de novas atividades (por exemplo, o trabalho com pais e outros cuidadores).

IPPS

O projeto IPPS teve início em 1996 e atualmente envolve 12 comunidades que estão estabelecendo pré-escolas e escolas primárias. As unidades começam com classes de pré-escola e acrescentam séries adicionais a cada ano, à medida que as crianças progredem. Durante o desenvolvimento inicial, o programa do MRC compartilhou lições com seus colegas do IPPS no Paquistão. Atualmente em sua segunda fase, o IPPS planeja expandir para outras seis a oito comunidades no Sindh rural. Um trabalho adicional com mães e outros cuidadores, concentrado em crianças de até três anos de idade e em práticas de criação de filhos em casa, também está inserido no planejamento. O IPPS espera estender seus efeitos dominando suas lições-chave e entrando em contato com outras ONGs que trabalham com as escolas comunitárias na região de Sindh por meio de capacitadores para o treinamento. E, possivelmente, vinculando esta equipe das ONGs ao IPPS durante alguns períodos.

Estrutura Financeira

MRCs

Os MRCs recebem cofinanciamento da AKF e de uma ou mais das seguintes entidades: a Canadian International Development Agency, European Commission, Ford Foundation, Bernard van Leer Foundation, Governo do Quênia, Banco Mundial e Rahimtullah Trust (uma entidade filantrópica local). Cada comunidade recebe o equivalente a US\$ 1.000 como subvenção inicial para materiais de aprendizagem e ensino e equipamento escolar básico (por exemplo, prateleiras baixas, esteiras, equipamento para brincar em áreas externas). Este dinheiro é também usado como recurso “extra” para reforma e construção de baixo custo dos prédios. Em geral, a subvenção inicial é dada em pequenos desembolsos, segundo um plano e custos estimados acordados pela comunidade.

Para lidar com a vulnerabilidade continuada das pré-escolas, especialmente nas comunidades mais pobres, a AFK e os MRCs estão iniciando o uso de minidoações no nível comunitário conseguidas dentro dos países e das regiões. Uma parte dos lucros (5%) do investimento retornaria regularmente como dividendos às comunidades para contribuir (mas não arcar totalmente) com os custos de operação de suas pré-escolas (incluindo os salários dos professores, um custo importante). Espera-se que as comunidades continuem a garantir o pagamento (ou subsídio externo) das taxas escolares mutuamente acordadas e conduzir outras atividades de obtenção de recursos para cobrir quaisquer déficits ou aumentar sua doação.

Cada minidoação consiste de uma “subvenção de graduação” de US\$ 2.500 dada às escolas que satisfaçam os critérios acordados para graduação. Eles incluem um ambiente de qualidade para a aprendizagem e o ensino, e o pagamento regular dos salários dos professores nos seis meses anteriores. As comunidades também podem adicionar recursos à sua doação, e até US\$ 2.500 a mais seriam garantidos pelo programa. Com este programa de doação acrescida, a comunidade pode acumular um fundo de contribuições de US\$ 7.500. Em abril de 2000, o capital médio de doação por escola graduada era de US\$ 4.701 no Quênia, US\$ 3.640 em Zanzibar e US\$ 2.932 em Uganda.

Um grupo inicial de 38 escolas “graduou-se” nos três países. A AKF manteve discussões prolongadas com as comunidades sobre os tipos de mecanismos de investimento (por exemplo, fundos mútuos de investimento, apólices do tesouro, aplicações de renda fixa) e com os bancos locais, MRCs e os conselhos nacionais, a respeito do gerenciamento das doações. Em 2000, as 38 escolas deveriam participar de um projeto-piloto envolvendo o conceito de minidoação. Este esforço-piloto seria monitorado para avaliar se a doação é um mecanismo eficaz de forma a permitir que as escolas se tornem autossustentadas e determinar os fatores que permitem às escolas utilizar de maneira eficiente os dividendos das doações.

IPPS

O projeto IPPS é financiado pela AFK e pela U.S. Agency for International Development (USAID). Desde o início do programa, o AKES,P

tentou ajudar a construir a sustentabilidade de longo prazo das escolas comunitárias e garantir a qualidade e relevância do processo de ensino e aprendizagem. Financeiramente, o projeto do IPPS adotou uma abordagem similar às minidoações dos MRCs. O objetivo das escolas comunitárias é se tornarem financeiramente autossuficientes em dois anos. Cerca de dez das 12 escolas iniciadas durante a primeira fase de três a quatro anos estão atualmente se autossustentando financeiramente. Os passos que se seguem são seguidos para conseguir autossuficiência:

- O projeto IPPS cobre todos os recursos operacionais para suas escolas, incluindo os salários dos professores e os custos operacionais;
- Durante os dois primeiros anos, as CBESs coletam taxas dos alunos e doações adicionais dos patrocinadores locais, que são com frequência usadas para pagar as taxas dos alunos pobres. Estes recursos são depositados em uma conta bancária gerenciada conjuntamente pelo IPPS e pela respectiva CBES. O IPPS não libera recursos para os salários dos professores até que as taxas mensais tenham sido recolhidas. E a conta da CBES só aumenta se as taxas e doações coletadas cobrirem adequadamente os salários e outros gastos operacionais;
- O dinheiro depositado na conta pode aumentar, de acordo com as regulamentações bancárias do Paquistão, durante dois anos. Então, a conta se torna um fundo de investimento em prol da CBES. Quando a CBES atinge uma capacidade local adequada para administrar as finanças, o dinheiro é totalmente transferido à CBES;
- Na transferência dos recursos, uma conta é aberta para a CBES cobrir os custos operacionais das escolas. No que se refere à maioria das CBESs, o valor das taxas é suficiente para cobrir os custos operacionais e elas não precisam utilizar seus fundos de investimento;
- A equipe do IPPS desenvolveu opções alternativas para ajudar as comunidades mais pobres que não têm conseguido cobrir inteiramente os gastos operacionais de suas escolas. Estas CBESs

estão organizando atividades de levantamento de fundos e buscando doações para cobrir os custos dos alunos (por exemplo, para as meninas de famílias mais pobres).

Princípios do Sucesso

O sucesso dos programas MRC e IPPS pode ser atribuído às seguintes características:

- *Altos Níveis de Confiança.* Os dois programas desenvolveram altos níveis de confiança junto às comunidades participantes. A equipe ouve e trabalha com as comunidades sobre suas preocupações e ideias para ajudar seus filhos. Os papéis e responsabilidades de cada parceiro são claramente definidos;
- *Mobilização e Organização da Comunidade.* Um processo intensivo de mobilização e organização é incorporado a cada programa. O processo inclui o apoio e o monitoramento dos comitês locais de gerenciamento, especialmente durante os dois a três primeiros anos, para reforçar continuamente a participação da comunidade e sua capacidade de gerenciar as atividades de DPI;
- *Efeitos de Disseminação.* O sucesso com uma comunidade pode ajudar a replicar o projeto e construir a confiança junto a outras comunidades que observam os resultados das comunidades vizinhas e o efeito positivo dos programas sobre as experiências de aprendizagem das crianças;
- *Uso e Desenvolvimento dos Recursos Locais.* Os projetos baseiam-se nos recursos locais, financeiros e em espécie, disponíveis para desenvolver os centros de DPI. Os principais investimentos para o desenvolvimento de competência humana local são concentrados nas mulheres;
- *Aprendizagem de Qualidade.* Os programas MRC e IPPS enfatizam a aprendizagem de qualidade que ao mesmo tempo se constroem sobre os valores culturais religiosos. E usam as lições e o conhecimento de outros esforços de DPI;
- *Gestão e Acompanhamento.* Os dois programas são flexíveis e proporcionam gestão e apoio contínuos e sistemáticos. Os pro-

fessores, os líderes comunitários e os comitês de gerenciamento das escolas se beneficiam da implementação e absorção das ideias. Isso é facilitado e compartilhado por meio de exercícios de capacitação de grupos grandes e pequenos e do contínuo apoio dentro da escola.

- *Flexibilidade.* Os programas são flexíveis e conseguem lidar com - e incorporar - as necessidades e questões que emergem à medida que os projetos se desenvolvem. Por exemplo, os MRCs lançaram mão de funcionários de desenvolvimento comunitário para fortalecer os esforços de desenvolvimento da comunidade. Os MRCs estabeleceram classes de alfabetização para mães e familiares. E os IPPS organizaram classes não-formais para meninas mais velhas, que não frequentavam a escola.
- *Sustentabilidade financeira.* A sustentabilidade em longo prazo é o principal objetivo dos programas. Os dois programas conseguiram a sustentabilidade das escolas concentrando-se no desenvolvimento da competência, na testagem e no compartilhamento regulares das diferentes estratégias. E envolvendo desde o início todos os parceiros e interessados, incluindo os doadores.

Perspectiva

Por meio dos projetos MRCs e IPPS, a AKF está estimulando a demanda por programas de DPI; por estratégias de sustentabilidade; pelo compartilhamento de habilidades e conhecimentos; por estudos de pesquisas e avaliações selecionadas; e pela troca de informações entre as instituições.

Demanda Ampliada

A demanda de outras comunidades por escolas montadas pela comunidade e por programas de capacitação de professores para os dois programas continua a crescer. As equipes do MRC e do IPPS têm que avaliar se esta demanda vai encurtar o tempo necessário para aumentar a consciência e mobilizar as comunidades. E, desse modo, aumentar a eficiência e reduzir os custos. Eles também precisam desenvolver novas estratégias e programas de capacitação (por exemplo,

curso de capacitação “alternativos” para professores interessados em pré-escola).

Manutenção da Qualidade e de Informações Organizacionais

São necessárias estratégias inovadoras para manter os programas após a conclusão da intervenção inicial. As comunidades que concluíram com sucesso o programa MRC estão desenvolvendo associações de pré-escolas graduadas para proporcionar um apoio contínuo e estimular a interação entre as escolas, assim como a qualidade da aprendizagem e do ensino. Os MRCs também estão capacitando professores-líderes e mobilizadores da comunidade local de forma que cada escola assuma papéis de gestão e desenvolvimento de liderança anteriormente proporcionados pelos MRCs. O IPPS está realizando encontros regulares para diretores e integrantes da CBES, além de capacitar supervisores locais para proporcionar orientação técnica a pequenos grupos de escolas.

Compartilhamento de Habilidades e de Conhecimento

Um desafio contínuo para os programas é planejar de maneira criativa e realista a disseminação das habilidades, do conhecimento e das lições (por exemplo, por meio de auxílio técnico, capacitação, gestão ou disseminação de materiais), de forma a ajudar outras pessoas a replicar o seu trabalho. A equipe do IPPS também não estende significativamente a escala de suas operações, mas se concentra em capacitar os professores e capacitadores de outras organizações de base comunitária. Os MRCs estão respondendo bem em outros países (por exemplo, na África Ocidental) que expressam o interesse em aprender sobre a replicação e adaptação do programa MRC.

Estudos de Pesquisas e Avaliações

A pesquisa em profundidade e a avaliação do impacto, da eficácia, e dos custos dos programas MRC e IPPS são necessárias para a reflexão interna, a implementação eficaz do programa no nível comunitário e o seu crescimento. Os estudos são também essenciais para melhorar a avaliação e o entendimento do efeito dos programas de DPI basea-

dos na comunidade sobre as crianças, as famílias e a comunidade mais ampla.

Desenvolvimento de Competência e Integração

Identificar maneiras de desenvolver e fortalecer várias instituições e encorajar a integração entre elas é essencial para se conseguir acesso a serviços de DPI de qualidade e culturalmente apropriados, a custo acessível para as crianças pobres. Organizações não-governamentais e de base comunitária (por exemplo, grupos de mulheres, grupos religiosos, comitês de pré-escola) e os setores privado e público são potenciais colaboradores e parceiros que precisam conseguir acesso a conhecimentos técnicos, de desenvolvimento organizacional, obtenção de recursos e gerenciamento financeiro para a sustentabilidade de longo prazo dos programas de DPI. Seus esforços necessitam ser apoiados pelos governos, por doadores locais e internacionais, fundações e outros.

5. Europa Central e Oriental, a ex-União Soviética, Mongólia, Haiti e África do Sul: Step by Step – Reforma da Educação da Primeira Infância

O Step by Step é um programa de reforma educacional para bebês e crianças de zero a dez anos de idade, que introduz métodos de ensino com foco na criança e apoia o envolvimento da comunidade e da família nas pré-escolas e escolas primárias. O objetivo do programa é fomentar ideias e princípios democráticos nas crianças pequenas e em suas famílias. Os métodos utilizados encorajam as crianças a fazer escolhas, assumir responsabilidades por suas decisões, expressar suas ideias com criatividade, ajudar umas às outras, desenvolver o pensamento crítico e praticar o pensamento independente. O programa promove os direitos de todas as crianças a uma educação de qualidade. Materiais de ensino e programas de capacitação especiais são destinados a expandir o acesso igualitário às crianças de minorias étnicas (por exemplo, crianças Roma), refugiados, portadoras de deficiências e famílias que vivem na pobreza.

O Step by Step oferece uma abordagem inovadora e abrangente à reforma institucional dos programas de educação da primeira infância em todos os níveis, capacitando professores e administradores nos níveis de pré-escola e escola primária por meio do desenvolvimento profissional contínuo; capacitando os docentes nas universidades e nos institutos pedagógicos para a aplicação do conteúdo do novo curso e dos métodos de ensino interativos; cooperando com os Ministérios da Educação e da Saúde no conteúdo e nas políticas educacionais; estabelecendo associações nacionais para pais, professores e docentes; e criando um fórum internacional (a International Step by Step Association, ou ISSA) para pais, professores e docentes, com o objetivo de promover, na educação, os valores de uma sociedade aberta.

O Open Society Institute (OSI), uma fundação privada que concede subsídios, lançou o programa Step by Step em 1994 devido ao declínio nos serviços para crianças pequenas em regiões afetadas pelo cataclismo econômico após a queda do comunismo: O OSI busca promover o desenvolvimento de sociedades abertas apoiando uma série de programas que tratam das reformas educacional, social e legal. Criado por George Soros, o OSI faz parte da rede das fundações Soros, um grupo de ONGs autônomas que operam em 30 países do mundo, incluindo a Europa Central e Oriental e a ex-União Soviética, Mianmá, Haiti, África do Sul, Guatemala e Estados Unidos. As fundações apoiam iniciativas em educação; sociedade civil; mídia independente, na internet e nas comunicações por e-mail; em publicações, nos direitos humanos, nas artes e na cultura; e nas reformas social, legal e econômica.

A Children's Resources International (CRI), uma organização sem fins lucrativos baseada em Washington, D.C., atua como parceira do OSI e proporciona assistência técnica internacional ao Step by Step. Os CRI desenvolveram a filosofia e os materiais escritos básicos do programa, que incluem metodologias, cursos e programas de capacitação para professores e cuidadores de bebês e crianças pequenas, e para pré-escolas, séries iniciais do curso primário e instituições de educação superior. Os CRI trabalham com uma rede de capacitadores

para proporcionar apoio contínuo à equipe de cada país. Os objetivos de toda a assistência técnica ao programa são transferir a experiência para cada país e capacitar as equipes locais a continuar o programa no futuro, utilizando seus próprios recursos

Missão

A missão do programa Step by Step é criar uma experiência educacional que promova o pensamento e a ação democráticos. A cultura da democracia é ensinada e exemplificada dia a dia. Iniciando este processo com os cidadãos mais jovens, as crianças, os princípios das sociedades abertas são transmitidos para a próxima geração. As aulas centralizadas na criança promovem princípios democráticos e inspiram pessoas dispostas a aprender a vida toda, capazes de obter sucesso em sociedades abertas (Hansen, Kaufmann & Saifer, 1997).

Contexto Cultural

O Step by Step enfatiza a mudança e a transformação democráticas, baseadas na experiência dos países em transição, e trata do desafio continuado de todas as democracias, de proporcionar os tipos de experiências educacionais que garantam a continuidade de sociedades abertas e livres. A filosofia centralizada na criança do Step by Step baseia-se no trabalho de teóricos internacionais na educação da primeira infância (Erikson, Piaget, Vygotsky, Dewey) e é universalmente aplicável quando adaptada às circunstâncias culturais locais.

Os componentes básicos do programa são a parceria da família e da comunidade, a individualização do processo de aprendizagem, a aprendizagem ativa, a auto-iniciativa, a autoeficácia e o empoderamento, o controle compartilhado, a liberdade de pensamento e de expressão, e o respeito pelas diferenças e similaridades. Estes componentes são especialmente relevantes para os países em que o programa vem sendo inicialmente implementado (na Europa Central e Oriental e na ex-União Soviética, Mongólia, Haiti e África do Sul). Estes países têm fortes tradições de educação centralizada no professor e estão se esforçando para fazer a transição para sociedades democráticas, em uma época de entusiasmo pelas reformas educacionais,

mesclado com as duras realidades. Essas realidades incluem agudos declínios econômicos regionais; serviços sociais reduzidos (incluindo programas para a primeira infância); serviços estatais de capacitação de professores reduzidos, isolamento profissional em relação às tendências pedagógicas ocidentais; fechamento de estabelecimentos de pré-escola devido à falta de financiamento; e financiamento reduzido das pré-escolas remanescentes, resultando em uma redução nos programas nacionais de nutrição e saúde; materiais educacionais inadequados; infraestrutura decadente e atrasos no pagamento dos salários dos profissionais.

O Step by Step tem buscado ampliar a força dos sistemas anteriormente existentes “abrindo” suas estruturas para a comunidade e para o envolvimento das famílias; desenvolvendo programas de recapacitação aprovados pelo Ministério dentro de sistemas de capacitação de professores já estabelecidos. E, inicialmente, dando contribuições para a reconstrução da infraestrutura pré-escolar. O programa tem se concentrado em desenvolver, em cada país, uma ONG de base profissional (em lugar da base política, alicerçada no Estado) que possa contribuir para uma pluralidade de abordagens na educação e para o desenvolvimento da sociedade civil.

Metodologia e Abordagem

De acordo como foi descrito pelo OSI e pelas CRI (1998), o programa Step by Step:

- É um programa de métodos de ensino que precisa ser adaptado em cada país para se adequar aos padrões e necessidades educacionais nacionais;
- Oferece uma abordagem de ensino alternativa ao currículo oficial para dar escolhas aos pais. Mas busca reconhecimento e apoio oficial do Ministério da Educação;
- Enfatiza a replicabilidade, a sustentabilidade e o crescimento de longo prazo por meio de parcerias com o Ministério da Educação e com instituições que capacitam e recapacitam professores e cuidadores;

- Colabora com instituições de financiamento público já existentes (jardins-de-infância, pré-escolas, escolas primárias, institutos pedagógicos, universidades, centros de capacitação) para criar uma mudança duradoura e efeito sistêmico;
- É um modelo centralizado na criança que enfatiza a satisfação das necessidades educacionais individuais em uma sala de aula;
- Baseia-se no princípio de que os pais são os principais educadores de seus filhos e devem ser convidados a participar das escolas;
- Encoraja o envolvimento comunitário do governo e das empresas locais;
- Promove oportunidades iguais, a não-discriminação e a inclusão para integrar em salas de aula regulares crianças de diferentes origens, de minorias étnicas e aquelas com necessidades especiais;
- Busca produzir e adquirir todos os móveis e materiais educacionais na região, sempre que possível, para estimular as economias locais.

Implementação

A equipe de cada país tem a responsabilidade primária de adaptar (traduzir, publicar) os materiais escritos básicos de capacitação desenvolvidos pelas CRI e aprimorar a estratégia de implementação para satisfazer as necessidades e os interesses específicos do país. O Step by Step acompanha um ciclo desenvolvimental de cinco anos em cada país. Em colaboração com uma rede internacional de capacitadores, as CRI, o OSI e a ISSA apoiam a equipe de cada país:

- Capacitando os integrantes do projeto básico nos métodos concentrados na criança, nas técnicas de capacitação do adulto e na reforma educacional;
- Desenvolvendo materiais educacionais e de capacitação;
- Proporcionando capacitação dentro do país e assistência técnica contínua;
- Realizando a gestão das equipes à medida que elas desenvolvem as estratégias e os planos de implementação

Em cada país, a capacitação intensiva da metodologia é dada inicialmente a uma equipe de especialistas em primeira infância, responsáveis pela adaptação do programa ao contexto e às necessidades do país. Salas de aula modelo são implementadas nas pré-escolas e nas escolas primárias, e depois expandidas para novas salas de aula a um custo baixo, baseando-se nos recursos concomitantes das comunidades. A capacitação é também proporcionada por docentes de instituições de ensino superior para garantir a inclusão de metodologias centralizadas na criança na capacitação profissional e em programas de recapacitação para os professores. Além disso, a equipe do país coopera com o Ministério da Educação para introduzir políticas e programas com foco na criança, e estabelece uma ONG ou associação Step by Step independente no país. Esta organização:

- Proporciona desenvolvimento profissional contínuo aos educadores da primeira infância oferecendo capacitação e compartilhando experiências por meio de publicações e conferências profissionais;
- Monitora a qualidade do programa Step by Step nas pré-escolas, escolas primárias e programas de capacitação para professores;
- Defende o maior envolvimento dos pais na educação e métodos educacionais apropriados em nível nacional, do ponto de vista do desenvolvimento;
- Promove metodologias centralizadas na criança para as escolas e as comunidades;
- Desenvolve programas de qualidade para grupos marginalizados, como os Roma e outras minorias étnicas, e crianças portadoras de deficiências;
- Desenvolve padrões e avalia as boas práticas na educação da primeira infância como uma voz independente e não-governamental na comunidade educacional

No final do período de cinco anos de desenvolvimento, o Step by Step espera ter estabelecido programas de capacitação autossustentados que são oficialmente credenciados pelo Ministério da Educação e

estão disponíveis e acessíveis a todos os professores e escolas que buscam aprender métodos centralizados na criança. O programa também visa ser financeiramente sustentável e replicável em cada país (a sustentabilidade se refere à capacidade de as escolas participantes continuarem o programa Step by Step após o término do financiamento do OSI. A replicabilidade se refere à capacidade das pré-escolas e escolas primárias em receber capacitação e implementar o programa sem o financiamento do OSI).

Evolução

George Soros estabeleceu sua primeira fundação, o Open Society Fund, em Nova York, em 1979, e sua primeira fundação no Leste Europeu na Hungria, em 1984. Ele agora financia uma rede de fundações que opera em mais de 30 países do mundo todo dedicadas a criar e manter a infraestrutura e as instituições de uma sociedade aberta.

O programa Step by Step foi iniciado originalmente para lidar com o declínio nos serviços para a primeira infância na Europa Central e Oriental e nos países da ex-União Soviética, causado pelo cataclismo econômico após a queda do comunismo. Em seu primeiro (1994), o programa foi estabelecido em 200 salas de aula de pré-escola em 15 países. Em seu sexto ano de operação, o programa capacitou 40.000 professores em 28 países e territórios, servindo a mais de 500.000 famílias e crianças em pré-escolas e escolas primárias. O programa coopera com mais de 300 instituições que capacitam e recapacitam professores para implementar novas práticas.

Os países se uniram ao programa em épocas diferentes. E o programa está em diferentes estágios de desenvolvimento nos países e territórios participantes. Atualmente, estes são: África do Sul, Albânia, Armênia, Azerbaijão, Belarus, Bósnia-Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Croácia, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Geórgia, Haiti, Hungria, a ex-Iugoslávia, Kosovo, Letônia, Lituânia, Macedônia, Moldova, Mongólia, Montenegro, Quirguistão, República Tcheca, Romênia, Rússia e Ucrânia.

No início de 1999, o programa estabeleceu formalmente o ISSA, que está registrado na Holanda como uma organização não-gover-

namental. O ISSA atua como um fórum internacional do Step by Step para associações nacionais de professores, pais e docentes. Entre suas metas e objetivos, o ISSA visa promover internacionalmente o programa e a filosofia do Step by Step; facilitar o compartilhamento de informações entre as organizações-membro; proporcionar oportunidades para o desenvolvimento profissional; encorajar e disseminar a pesquisa centralizada na criança; desenvolver iniciativas internacionais na educação da primeira infância em parceria com organizações interessadas; e ajudar os integrantes a levantar recursos e criar parcerias.

Apoio Financeiro

O OSI proporciona o investimento inicial para o Step by Step em cada país participante. Para iniciar a sustentabilidade financeira, a equipe do país realiza um esforço básico abordando potenciais parceiros de financiamento após o primeiro ano do programa para assegurar o financiamento destinado a apoiar a expansão das salas de aula modelo de pré-escola. O programa proporciona um catalisador para o co-financiamento, oferecendo recursos concomitantes para capacitação e materiais educacionais (para cobrir os custos capitais) às pré-escolas que expandem sua equipe financiando os salários adicionais ou criando um programa de voluntários.

O esforço básico é direcionado aos governos locais e aos pais. A equipe promove conexões com as autoridades e comunidades locais convidando-as para sessões de capacitação e festivais na escola, e mantendo-as informadas e envolvidas no desenvolvimento do programa. Apesar das severas restrições ao apoio financeiro, as autoridades locais têm conseguido manter e replicar o Step by Step no nível local. Os pais se oferecem como voluntários e assistentes de classe, participam no levantamento de recursos para sustentar as escolas, proporcionam mão-de-obra para reformar as salas de aula e os playgrounds ou para fabricar móveis, e doam equipamentos ou livros. O programa também encoraja parcerias com empresas e outras fundações e organizações internacionais, e co-financiamento e doações têm sido obtidos em vários países.

Princípios do Sucesso

O sucesso do programa Step by Step pode ser atribuído às seguintes características:

- *Parceria Público-Privada.* Colaborando com as instituições existentes financiadas com verbas públicas, o Step by Step cria mudanças duradouras e um compromisso de longo prazo entre todos os interessados.
- *Métodos Culturalmente Apropriados.* O Step by Step leva em consideração a origem cultural de cada país, encorajando a adaptação e a modificação dos métodos e metodologia de ensino para satisfazer as necessidades, a língua e os padrões educacionais locais.
- *Ensino Centralizado na Criança.* O programa promove uma abordagem centralizada na criança e um método de aprendizagem interativo para satisfazer às necessidades educacionais individuais de cada criança em sala de aula.
- *Envolvimento da Comunidade e dos Pais.* O Step by Step encoraja o envolvimento extensivo das comunidades e dos pais, e estes são convidados a participar ativamente das atividades da escola.
- *Sustentabilidade Financeira.* A replicabilidade, sustentabilidade e crescimento de longo prazo do programa são obtidos em parceria com os ministérios da educação e com instituições que capacitam e recapacitam professores e cuidadores.
- *Apoio Não-Governamental.* O Step by Step apoia o desenvolvimento contínuo de programas e profissionais da primeira infância centralizados na criança, assim como o desenvolvimento das sociedades civis, estabelecendo em cada país uma associação nacional não-política ou ONG que contribui para a pluralidade na educação.

Perspectiva

O Step by Step baseia-se efetivamente nas avaliações do seu programa e se esforça para conseguir uma nova abordagem do ensino que seja socialmente inclusiva e cultural, e financeiramente sustentável.

Estudos e Avaliação do Programa

Avaliações múltiplas, nos níveis nacional e internacional, têm mostrado que os mesmos ou até melhores resultados educacionais podem ser alcançados utilizando-se os métodos de ensino centrados na criança, em comparação com os métodos de ensino tradicionais, com foco no professor. Estudos nacionais conduzidos em cooperação com institutos pedagógicos, universidades e ministérios têm sido essenciais na aceitação das metodologias de pré-escola e escola primária do programa por parte dos ministérios da educação nos 28 países e territórios participantes. Mais interessante ainda, vários estudos têm mostrado que o programa Step by Step apoia mais fortemente o desenvolvimento social e emocional das crianças do que os programas tradicionais. E que as crianças que participam têm em média pontuações mais altas nos testes que medem sua cooperação, liderança, autoestima, resolução de problemas e perseverança.

Uma avaliação independente do programa de pré-escola do Step by Step realizada em quatro países (Bulgária, Quirguistão, Romênia e Ucrânia) pela USAID em 1999 confirmou que o programa Step by Step apoia os comportamentos e valores democráticos das crianças, como estando relacionados ao fato de elas fazerem escolhas, tomarem iniciativas, valorizarem a expressão individual e contribuírem como membros de uma comunidade de aprendizagem. As observações de campo aula mostraram que estes valores estão incorporados nas salas de aula do Step by Step nas interações entre a equipe e a criança; no currículo e no ambiente físico.

Inclusão Social

Há fortes evidências de que as abordagens concentradas na criança capacitam os professores a reagir mais efetivamente às necessidades individuais das crianças. A avaliação do USAID sugere que o programa Step by Step é particularmente benéfico às crianças com baixas habilidades acadêmicas e às crianças desfavorecidas provenientes de minorias étnicas. Por exemplo, dados coletados ao longo de três anos entre crianças Roma que frequentaram pré-escolas do Step by Step na Iugoslávia mostram que, em comparação com as

crianças Roma que não frequentaram as pré-escolas, as primeiras revelavam um nível de proficiência muito mais elevado em idioma sérvio, frequentavam a escola primária mais regularmente, completaram o primeiro grau (100%) e obtinham pontuações mais elevadas nos testes de matemática e leitura no final da 1ª série. Os dados também mostram que a participação na pré-escola do Step by Step mais do que duplica os resultados educacionais das crianças severamente desfavorecidas, apoiando a afirmação de que a educação adequada de pré-escola é um meio importante de garantir a equidade.

O Step by Step está conduzindo um projeto-piloto para avaliar o efeito de se usar os métodos do programa para educar o grande número de crianças Roma colocadas em escolas que atendem predominantemente crianças com retardo mental. Na República Tcheca, por exemplo, até 80% das crianças Roma são atualmente rotuladas de “mentalmente deficientes” e colocadas nestas escolas especiais. O objetivo do projeto-piloto é reintegrar as crianças Roma destas escolas na 3ª ou 4ª série. Resultados iniciais confirmam que a maioria das crianças Roma é erroneamente diagnosticada como portadora de deficiências mentais, o que reduz desnecessariamente seus potenciais educacionais.

Educação Especial

O Step by Step espera contribuir para o desenvolvimento de programas antipreconceituosos, testes e procedimentos objetivos para avaliações da criança, e abordagens educacionais para satisfazer às necessidades específicas destas crianças para tratar desta questão básica dos direitos humanos na região. O Step by Step também está buscando atividades para incluir crianças com necessidades especiais em pré-escolas e escolas primárias regulares, por meio de projetos de capacitação e cursos universitários que preparem professores.

Sustentabilidade

Entre 2003-05, os 28 países e territórios que inicialmente participaram do Step by Step deveriam se tornar totalmente independentes do OSI. Estudos iniciais realizados em quatro países indicam que as

ONGs Step by Step estabelecidas nestes países têm capacidade de continuar todas as atividades do programa no futuro sem assistência financeira externa. A responsabilidade pelas atividades e coordenação regionais e internacionais dos programas nos novos países vem sendo deslocada para o ISSA.

Nota

Os cinco estudos de caso foram desenvolvidos em íntima colaboração com os respectivos projetos. A autora gostaria de agradecer, em particular, às seguintes pessoas por proporcionarem informações, contribuições e comentários valiosos:

Carol Guy-James Barratt e Peter Hesse
Peter-Hesse Foundation
Römerstr. 1^a
Alemanha
Tel: 49-2131-756.830
Fax: 49-2131-756.831
Website: <http://www.solidarity.org>

Alice Byangwa Mujunga
Mother-Child Day Care Center Services
P.O. Box 1663
Kampala
Uganda
Tel: 256-41-346.597
Fax: 256-41-345.293

Ruth Montrichard
SERVOL Ltd.
91 Frederick Street
Port of Spain
República de Trinidad e Tobago
Tel: 1-868-623.7009 e 1-868-627.9360

Fax: 1-868-624.1619 e 1-868-622.1043

Website: <http://community.wow.net/servol>

Kathy Bartlett

Aga Khan Foundation

1-3 Ave. de la Paix

1202 Genebra

Suíça

Tel: 41-22-909.7200

Fax: 41-22-909.7291

Website: <http://www.partnershipwalk.com/afk/index.htm>

Elizabeth Lorant & Sarah Klaus

Open Society Institute

International Step by Step Association

400 West 59th Street

Nova York, NY 10019

E.U.A.

Tel: 1-212-547.6918

Fax: 1-212-548.4610

Website: <http://222.issa.nl>; <http://www.soros.org>

Referências

Evans, J.L., R.G. Myers, & E.M. Ilfeld. 2000. *Early Childhood Counts. A Programming Guide on Early Childhood Care for Development.*

Washington, D.C.: World Bank.

Hansen, K.A., R.K. Kaufmann, & S. Saifer. 1997. *Education and the Culture of Democracy: Early Childhood Practice.* Washington, D.C.: Children's Resources International, Inc., in Partnership with the Open Society Institute.

Lokshin, M.& T.L. Tan. 2000. *Different Countries-Similar Problems: The Effect of Costs of Early Child Development Programs on Household Behavior.* Abstract. Preliminary Draft. Washington, D.C.: World Bank.

- Myers, R. 1995. *The Twelve Who Survive: Strengthening Programs of Early Child Development in the Third World*. 2nd ed. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Press.
- OSI (The Open Society Institute) and CRI (Children's Resources International, Inc.). 1998. *Step by Step: A Program for Children from Birth to Ten Years and Their Families*. 1998 Country Report. Washington, D.C.
- Rugh, A. & H. Bossert. 1998. *Involving Communities. Participation in the Delivery of Education Programs*. Washington, D.C.: U.S. Agency for International Development.
- Young, M.E. 1996. *Early Child Development: Investing in the Future*. Washington, D.C.: World Bank.

Parte V

Investindo no Futuro: Ação e Política

Capítulo 12

Reduzindo as Diferenças para as Crianças Pobres

Enrique V. Iglesias & Donna E. Shalala

As razões para se investir no desenvolvimento da primeira infância são muitas. Talvez a mais importante seja ética, pois um número enorme de crianças carece da assistência necessária para desenvolver seu pleno potencial humano. Como foi observado por Amartya Sen (1999), o cerne do desenvolvimento humano é realmente uma questão de escolha e liberdade – coisa que milhões de crianças do mundo de hoje ainda não têm.

O subinvestimento nas crianças e em suas mães, especialmente aquelas das famílias mais pobres e com menos educação, é um dos “motores” mais potentes que conduzem à crescente desigualdade dentro e entre as nações. O investimento na primeira infância é essencial para as nações e regiões tentarem erradicar a pobreza em massa. A América Latina é apenas um exemplo de um problema que atinge o mundo todo. Os problemas são os mesmos em toda parte. Este capítulo trata da base subjacente para o crescente problema da desigualdade e das maneiras de combatê-la por meio da ação e da política.

Pobreza Intergeracional

Duas das preocupações mais dramáticas da comunidade global são o número crescente de crianças vivendo na pobreza e o círculo vicioso da pobreza – reprodução da pobreza e pobreza intergeracional. Na

América Latina, por exemplo, mais de quatro em dez crianças com menos de 9 anos de idade (ou cerca de 43 milhões de crianças) vivem com menos de US\$ 2 por dia. Estas crianças representam atualmente quase 10% da população total (500 milhões) da América Latina. Desde 1980, o número de crianças que vivem na pobreza aumentou em quase dois terços (de cerca de 26 milhões) (IDB, 1999).

Entretanto, não apenas muitas das crianças da região são pobres; elas também enfrentam múltiplos e difíceis obstáculos relacionados à pobreza. Muitas não completaram a educação primária e a maioria vive na pobreza, que é ao mesmo tempo material e educacional. Muitas sofrem de má nutrição, doenças, abuso e negligência, que se iniciam durante o período crítico que começa na concepção e se estende pela primeira infância e prejudica a sua habilidade e capacidade para aprender.

No Chile, por exemplo, um estudo sobre o desenvolvimento psicomotor de crianças de 18 meses e dali em diante mostrou que 40% das crianças de famílias pobres estavam com o desenvolvimento atrasado aos 5 anos de idade; 50% estavam atrasadas em desenvolvimento da linguagem, 30% em desenvolvimento visual e motor, e 17% em desenvolvimento motor básico (Seguel, Izquierdo & Edwards, 1992). Crianças pobres, como estas, estão desnecessariamente condenadas ao analfabetismo, a auferir baixas rendas e a ter poucas oportunidades de uma vida melhor.

Quando adultas, as crianças que viveram na pobreza transmitiram sua condição para seus próprios filhos. Esta “reprodução” da pobreza, chamada intergeracional, é uma das principais causas da miséria persistente, da má distribuição de renda, da existência de crianças de rua, do aumento da violência e do crime em toda a América Latina e em outras regiões do mundo.

Esta interligação trágica se desenvolve da seguinte maneira: os pais pobres têm muitos filhos e famílias maiores, mas não têm os meios ou as habilidades de paternidade e maternidade para provê-las ou satisfazer suas necessidades desenvolvimentais. Intelectual e emocionalmente atrasadas, as crianças têm menor capacidade para aprender e com frequência fracassam na escola, repetindo séries e fi-

nalmente abandonando os estudos. Como jovens não preparados, com habilidades escassas para o mercado, a maioria tem de trabalhar em empregos mal-remunerados e sem perspectiva e alguns se envolvem em atividades ilícitas melhor remuneradas. Quando têm filhos, eles reforçam e renovam o círculo vicioso da pobreza.

A nova era da tecnologia da informação vai oferecer muitas oportunidades para os latino-americanos nascidos hoje, mas os filhos da pobreza serão deixados ainda mais para trás, incapazes de adquirir efetivamente as habilidades necessárias para participar integralmente da vida moderna. Mais ainda do que anteriormente, o ensino vai determinar as futuras opções de emprego e ganhos. Entre 1980 e 1997, a proporção de ganhos dos funcionários não-braçais em relação aos trabalhadores braçais na América Latina aumentou 30%, de 1:3 para 1:7.

As crianças que não concluem a escola secundária estão cada vez mais em desvantagem. Aquelas que são mais vulneráveis são os filhos da pobreza, de grupos sociais indígenas que vivem em favelas urbanas ou em áreas rurais e sofrem de má-nutrição. Qualquer um destes fatores reduz suas chances de concluir a escola secundária. E as vidas de muitas das 43 milhões de crianças que já vivem na pobreza na América Latina são afetadas por mais de um destes fatores, o que ocorre com frequência. O impacto geral disso para o desenvolvimento da região é e vai permanecer fortemente negativo até que este ciclo de pobreza possa ser interrompido.

Rompendo o Ciclo

Felizmente, existem o conhecimento e os meios para melhorar muito as vidas e o potencial econômico das crianças e das famílias pobres. Pesquisas recentes realizadas na América Latina e em outros lugares sugerem maneiras efetivas para romper os vínculos no ciclo da pobreza. Seis métodos são claros:

- Educação e aconselhamento de vida para crianças mais velhas e adolescentes, e serviços de saúde reprodutiva de alta qualidade para mulheres jovens;
- Assistência pré-natal e de nutrição para as mães, boa nutrição e

- cuidados de saúde para as crianças em seus primeiros anos;
- Educação e capacitação em habilidades de maternidade e paternidade;
 - Educação e capacitação de base comunitária em segurança, saúde e nutrição;
 - Atenção às crianças para mantê-las seguras e proporcionar estímulo adequado de forma a promover o desenvolvimento e a prontidão para aprender;
 - Apoio acadêmico e psicológico para as crianças desfavorecidas durante os anos iniciais da escola, com o objetivo de aumentar suas chances de sucesso na escola e na sociedade.

As comunidades e nações podem romper o ciclo da pobreza intervindo nesse sentido de uma maneira urgente e decisiva. Oportunidades técnicas e econômicas estão disponíveis para enfrentar o problema, mas se fazem necessários vontade e compromisso políticos extraordinários para resolver o problema. O governo não pode atuar sozinho. Os recursos e talentos do governo devem ser complementados por outros setores. Dando-se as mãos e compartilhando a responsabilidade, a sociedade civil, o setor privado (incluindo as organizações não-governamentais) e o governo, apoiados por agências internacionais como o Banco Mundial, o Banco Inter-Americano de Desenvolvimento (BID) e outros bancos de desenvolvimento regionais, podem enfrentar este grande desafio social do novo milênio e fazer a diferença em muitas vidas.

O BID, por exemplo, financia e apoia muitos esforços em todas as Américas para melhorar as vidas das crianças e jovens desfavorecidos. Alguns destes esforços são projetos autônomos e muitos são parte de programas antipobreza multifacetados. A motivação para muitas atividades é o problema extremamente visível e preocupante das crianças de rua nas grandes áreas urbanas - um vínculo-chave no ciclo da pobreza. Na parceria com o Banco Mundial e com outras organizações, o BID patrocina seminários e outros eventos para aumentar e disseminar o conhecimento relevante, e produz políticas e materiais de programas relacionados ao desenvolvimento da primeira infância.

Entretanto, nenhuma instituição do governo, do setor privado ou de desenvolvimento internacional pode dizer hoje que está fazendo o suficiente. Agências internacionais como o BID, que gostariam de fazer muito mais, são com frequência restringidas pela disponibilidade de financiamento subsidiado e pela relutância de alguns países em conceder empréstimos nos termos vigentes para programas de desenvolvimento infantil.

Cada dólar investido em crianças pobres (por exemplo, na melhoria da atenção à criança, na capacitação de professores, na construção de escolas e apoio aos pais) é um dólar bem gasto, agora e para o futuro. Mesmo nos Estados Unidos, onde há um amplo consenso de que o investimento em crianças pobres e em risco no início de suas vidas gera dividendos, muito mais pode ser feito. De uma perspectiva empresarial, o investimento no desenvolvimento da primeira infância “funciona”. A construção de capacidade intelectual gera poder econômico e a construção de corpos saudáveis gera nações saudáveis. O mundo não pode se permitir desperdiçar um único futuro trabalhador.

Intervindo Efetivamente

Até mesmo investimentos modestos em programas de desenvolvimento infantil de base comunitária que envolvem pais, escolas e organizações de saúde locais podem ter um amplo impacto para a sociedade, reduzindo a reprodução da pobreza entre as gerações e diminuindo os efeitos relacionados (por exemplo, violência, abuso, comportamento criminoso, doença mental). Dados recentes relativos aos Estados Unidos, por exemplo, demonstram a eficácia dos programas de prevenção para crianças: o número de crianças que são vítimas de abuso e negligência declinou neste país pelo quinto ano seguido, e a incidência de maus tratos diminuiu para 12,9 para cada 1.000 crianças, o índice mais baixo em 10 anos (Estados Unidos, 2000).

Muito mais informações sobre o desenvolvimento da primeira infância são conhecidas hoje do que uma década atrás. E cada criança em cada canto do globo merece se beneficiar deste conhecimento e do progresso que vem sendo realizado através de programas como o Head Start.

Head Start

Nos Estados Unidos, algumas das lições mais importantes sobre o desenvolvimento da primeira infância vieram do programa Head Start, que celebrou seu 35º aniversário em 2000. Este programa do governo de intervenção inicial abrangente para crianças de pré-escola de baixa renda e seus pais desfruta de um notável apoio político. A razão disso é simples: o Head Start “funciona”, é rentável e beneficia o país.

O Head Start teve início como parte da Guerra à Pobreza do Presidente Lyndon Johnson e em resposta à literatura e à cobertura da mídia durante o início da década de 1960 sobre a extensão e a profundidade da pobreza (por exemplo, entre os trabalhadores migrantes) nos Estados Unidos. Diante da crescente riqueza do país naquela época, milhões de famílias de renda baixa e muito baixa estavam sofrendo sozinhas e ao desabrigo, e transmitiam uma vida de pobreza de uma geração para a geração seguinte. Os especialistas em desenvolvimento infantil do governo e da área acadêmica logo reconheceram que as crianças pobres necessitavam de um impulso muito cedo na vida. Esperar até que uma criança pobre ingressasse em um jardim-de-infância era com frequência tarde demais e as escolas públicas eram incapazes de superar as perdas sofridas pelas crianças pobres nos primeiros anos de vida. O tempo de fazer um investimento nacional nas crianças pobres havia chegado e então foi criado o Head Start.

O Head Start nunca pretendeu se concentrar apenas na educação, mas principalmente ajudar a desenvolver crianças social, emocional e fisicamente saudáveis. Uma classe típica do Head Start tem 17 crianças, um professor, um assistente e mais um adulto - em geral um pai ou mãe. Pelo menos 10% das oportunidades de matrícula devem estar disponíveis para crianças portadoras de deficiências. O currículo é de alta qualidade, abrangente, apropriado à idade, e padronizado em todo o país. Muita atenção é dada à cognição e à linguagem. Mas esse é apenas o começo.

As crianças do Head Start também recebem serviços de saúde abrangentes, incluindo vacinação, exames físicos e odontológicos e apoio nutricional. São auxiliadas a superar seus medos e aprendem a compartilhar, cooperar, ouvir e a se revezar. Recebem almoço e um

lanche, e algumas crianças recebem café da manhã. O dia típico é um misto de instrução, brincadeira criativa dentro da classe e ao ar livre, e refeições balanceadas.

O Head Start também se concentra em desenvolver as famílias. O envolvimento e a aprendizagem dos pais são extensivos e eles progredem na direção de seus próprios objetivos educacionais, de alfabetização e emprego, através de capacitação e trabalho no Head Start.

Embora o financiamento e as matrículas tenham aumentado muito desde 1965, o Head Start mantém sua missão primordial de desenvolver integralmente a criança e capacitar cada uma delas para atingir seu pleno potencial. O Head Start realizou um grande feito. As pesquisas feitas sobre o programa mostram que as crianças deixam o Head Start com uma ampla série de habilidades e conhecimento específicos, que necessitam para serem bem sucedidas no jardim de infância. As realizações práticas e criteriosas que elas atingem estabelecem a base para sua aprendizagem e seu desenvolvimento emocional futuros. Entretanto, o programa continua sendo aprimorado. Durante os últimos 7 anos, os administradores expandiram o Head Start, fortaleceram o envolvimento e a aprendizagem dos pais, melhoraram a qualidade e exigiram mais responsabilidade.

Atualmente, quase 900.000 crianças estão matriculadas no Head Start, e outras 45.000 estão matriculadas no Early Head Start, um programa complementar que foi criado para satisfazer as necessidades especiais das crianças de 0 a 3 anos. Recentemente, o Head Start recebeu seu maior aumento orçamentário e um financiamento adicional vem sendo buscado.

Embora a maioria dos países não tenha os recursos para financiar a educação da primeira infância neste nível, o investimento vale muito mais do que o custo porque cada criança que ingressa no Head Start é uma criança a menos no caminho “sem saída” da pobreza. A matrícula no Head Start não vai romper o ciclo da pobreza intergeracional para todas as crianças, mas vai aumentar a possibilidade de escapar da pobreza. Como foi anteriormente declarado, contar com mais recursos é melhor do que menos e alguns é melhor do que nenhum.

Lições Aprendidas

Após 3,5 décadas de experiência com o Head Start, seis lições ficaram claras para maximizar os investimentos no desenvolvimento da primeira infância. Elas podem ser consideradas como “seis lições para as crianças se desenvolverem” e são:

1. *Quanto mais cedo começar a intervenção, melhor.* Esta lição talvez seja a mais importante. A pesquisa mostra que o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos é um caminho que afeta a saúde física e mental, a aprendizagem e o comportamento durante todo o ciclo de vida (Carnegie Corporation of New York, 1994; Karr-Morse & Wiley, 1997; Keating & Hertzmann, 1999; Shore, 1997). Os resultados da pesquisa, que foram apresentados na White House Conference on Early Childhood Development and Learning, nos Estados Unidos, em abril de 1997, assim como em outros lugares, deram impulso ao início do programa Early Head Start.
2. *A qualidade é importante.* Em um estudo de longo prazo realizado com crianças pobres (Campbell & Ramey, 1994), a metade delas foi designada a creches de alta qualidade desde bebês até 5 anos de idade, e a outra metade recebeu apenas suplementos nutricionais e visitas de assistentes sociais. O grupo designado às creches de alta qualidade foi mais bem-sucedido posteriormente na vida de quase todas as maneiras mensuráveis.

Entretanto, apenas o dinheiro nunca é a resposta. Por esta razão, o Head Start está impondo novos padrões de desempenho para todos os seus centros e destinou 25% de todo o novo financiamento para apoiar padrões e investimentos de qualidade mais elevada. Os padrões de desempenho são rigorosos, claramente estabelecidos e obrigatórios. Estão sendo usados para avaliar todos os aspectos do programa Head Start, desde a prontidão das crianças para ler e o seu desenvolvimento social até a eficácia do gerenciamento do programa. (Tarullo descreve a iniciativa do padrão de desempenho em um capítulo anterior, neste volume.)

A excelência tem de ser o objetivo. Desde 1995, 150 beneficiados pelo Head Start foram encerrados ou tiveram suas subvenções retiradas por falta de qualidade. A demanda consistente pela alta qualidade do programa beneficia pais e filhos. Recentemente, o Head Start recebeu a pontuação mais alta em satisfação do cliente entre todas as agências governamentais e companhias privadas nos Estados Unidos.

3. *A educação de alta qualidade da primeira infância começa com a capacitação.* O índice de rotatividade da equipe do Head Start é muito baixo - menos de 11% ao ano. E 80% dos professores do Head Start têm 5 ou mais anos de experiência. Uma equipe qualificada e comprometida é um dos benefícios de se proporcionar e apoiar a capacitação profissional. Atualmente, é exigido que todos os professores do Head Start tenham um certificado especial em desenvolvimento infantil. Em 2002, o objetivo foi conseguir que a maioria dos professores do Head Start tivessem diplomas de 2 a 4 anos em educação da primeira infância. O governo está ajudando a expandir a capacidade das faculdades e universidades para ensinar educação da primeira infância e capacitar equipes de atenção à criança para trabalhar com bebês e crianças pequenas. O Head Start também está aumentando os salários dos profissionais e investindo na higiene e segurança de suas instalações.
4. *Os pais devem ser envolvidos e ajudados.* Uma das razões de os pais expressarem um nível tão alto de satisfação com o Head Start é que o programa os “escuta”. O programa aprende com os pais e os encoraja a permanecerem envolvidos. Esta ênfase continuou desde os primeiros dias do programa e é a chave do seu sucesso. Na verdade, muitos pais do Head Start tornam-se professores do programa.

No entanto, não basta manter os pais engajados e envolvidos. Os programas também precisam acomodar suas necessidades em constante transformação. Por exemplo, quando o Head

Start começou, o número de mulheres na força de trabalho e de famílias com apenas um dos pais era bem menor do que é hoje. À medida que os padrões de trabalho se modificaram, o Head Start teve de se modificar. Atualmente, o programa está expandindo seus horários, aumentando a flexibilidade destes, levando os programas de educação da primeira infância para o local de trabalho e encorajando os centros do programa a fazer parcerias com programas de qualidade que proporcionem assistência à criança após o Head Start e até os pais retornarem para casa depois do trabalho.

O Head Start também aprendeu a importância de manter os pais conectados com as comunidades onde vivem. Os programas devem ser culturalmente sensíveis, envolver os líderes comunitários e, na medida do possível, manter a tomada de decisão em nível local.

5. *A educação da primeira infância deve ser integrada a outras necessidades.* As crianças pobres não necessitam de apenas uma estratégia. Elas precisam de uma estratégia abrangente que se estenda além do estímulo e da educação da primeira infância. Serviços integrados, em especial para bebês e crianças pequenas, são um pré-requisito para o sucesso. Por exemplo, no Head Start as vacinações das crianças eram uma prioridade inicial. Hoje em dia, pelo menos 90% das crianças norte-americanas recebem as principais doses de vacinação até os 2 anos de idade. A vacinação não apenas salva vidas, mas também economiza recursos, evitando a doença. Este entendimento é importante até mesmo para os países que não têm cobertura universal de assistência à saúde (por exemplo, os Estados Unidos) ou contam com recursos limitados para adquirir e distribuir vacinas.

Pela mesma razão, o governo dos Estados Unidos está expandindo o acesso ao seguro-saúde para crianças pobres. Tempos atrás, o State Children's Health Insurance Program foi iniciado em nível estadual para garantir que milhões a mais de crianças de famílias de baixa renda da classe trabalhadora tivessem se-

guro-saúde. Programas como o Head Start e os centros de assistência à criança são maneiras eficazes de identificar aquelas que são elegíveis para o seguro-saúde. Serviços integrados ajudam a garantir que enfermeiros conversem com professores, professores conversem com nutricionistas, nutricionistas conversem com a equipe e todos conversem com os pais.

6. *O governo deve tornar a educação da primeira infância um laboratório nacional e um catalisador para a mudança.* “Se você construí-lo, eles virão” é uma expressão famosa extraída de um filme norte-americano relativamente recente, Campo dos Sonhos (Field of Dreams). Uma adaptação desta expressão transmite um imperativo para o desenvolvimento da primeira infância: Construa-a e a mudança virá.

O Head Start tem sido um laboratório nacional e um catalisador para a mudança. Desde sua criação em 1965, ele transformou a maneira como as pessoas pensam a respeito, educam e cuidam das crianças pequenas nos Estados Unidos e como a qualidade é mensurada em todos os locais de assistência à criança. O programa Early Head Start está fazendo o mesmo para os bebês e as crianças pequenas.

Quando se investe na educação da primeira infância, é importante manter ativa uma agenda de pesquisa. Como “um tamanho nunca se ajusta a todos”, esforços continuados são necessários para determinar que programas são eficazes para que crianças sob que circunstâncias, e usar este conhecimento com a finalidade de criar programas melhores, integrando as melhores pesquisas o mais rapidamente possível.

Conclusão

A razão mais importante para se investir em programas como o Head Start ou a assistência de qualidade à criança é “acabar com as diferenças” para as crianças pobres. Os benefícios econômicos são significativos, como já foi observado por van der Gaag neste volume.

Entretanto, há também um profundo propósito moral para se investir no desenvolvimento da primeira infância. Estamos num novo milênio, uma época de alta realização tecnológica, quando quase nenhum avanço científico parece impossível. Mas milhões de crianças em todos os continentes estão lutando para sobreviver. Esta “desconexão” - entre dois conceitos reais, porém incompatíveis - é injusta para o mundo de hoje. Chegou o momento de conectar, de diminuir as diferenças para as crianças pobres, entre o que pode ser feito e o que está sendo feito.

Muita coisa pode ser aprendida sobre como ajudar as crianças muito pequenas a crescer para serem inteligentes e saudáveis. Entretanto, o passo importante é o próximo passo: engajar famílias, comunidades, universidades, organizações religiosas e outras organizações, assim como o governo, para que invistam na primeira e mais duradoura esperança do novo século: as crianças do mundo. Uma criança de 2 anos de idade nos subúrbios do Peru, um bebê chorando por leite em Lagos, uma menininha de menos de 4 anos nas favelas de Calcutá e uma criança de 3 anos de idade do Head Start da região rural de North Dakota - estas crianças, todas as crianças, são o futuro.

Nota

Este capítulo é derivado das ideias predominantes apresentadas pelos autores na World Bank Conference on Investing in Our Children's Future, realizada em 10-11 de abril de 2000 no Banco Mundial, Washington, D.C.

Referências

- Campbell, F.A. & Ramey, C.T., 1994. *Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: a Follow-up Study of Children from Low-Income Families*. *Child Development* 65: 684-98.
- Carnegie Corporation of New York, 1994. *Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children*. New York.

- IDB (Inter-American Development Bank), 1999. *Breaking the Poverty Cycle: Investing in Early Childhood*. Washington, D.C. [www.iadb.org/sds/soc]
- Karr-Morse, R. & Wiley, M.S., 1997. *Ghosts from the Nursery: Tracing the Roots of Violence*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Keating, D.P. & C. Hertzman, C., eds., 1999. *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological, and Educational Dynamics*. New York: The Guilford Press.
- Seguel, X., Izquierdo, T. & Edwards, M., 1992. *Diagnostico Nacional y Elaboración del Plan de Acción para la Década en el Area del Desarrollo Infantil y Familiar*. Santiago, Chile: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Sen, A.K., 1999. *Investing in Early Childhood: Its Role in Development. Keynote address presented at a seminar on Breaking the Poverty Cycle: Investing in Early Childhood, Annual Meeting of the Boards of Governors of the Inter-American Development Bank and the Inter-American Investment Corporation, Paris, France, March 14, 1999.* [www.iadb.org/sds/soc]
- Shore, R., 1997. *Rethinking the Brain - New Insights into Early Development*. Families and Work Institute. New York, N.Y. United States. *Department of Health and Human Services. Administration on Children, Youth and Families. 2000. Child Maltreatment 1998: Reports from the States to the National Child Abuse and Neglect Data System*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Capítulo 13

O Desafio Político: Compromisso e Cooperação

Eduardo A. Doryan, Kul C. Gautam & William H. Foege

A questão final deste volume - e talvez a principal questão no desenvolvimento da primeira infância - é: por que intervir nas vidas das crianças pequenas? No capítulo anterior, Iglesias e Shalala destacaram o imperativo ético e moral para os programas de desenvolvimento da primeira infância (DPI) de forma a “reduzir as diferenças” para as crianças pobres. Anteriormente, van der Gaag conectou o desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano em geral.

Para as crianças e as famílias, os benefícios são claros, como está demonstrado em todo este volume. Mas os benefícios também devem ser óbvios para a sociedade mais ampla e para o governo, porque seu apoio é essencial à manutenção e sustentação de programas eficazes. Para colher todos os benefícios dos muitos esforços comunitários em andamento, os programas devem ser ampliados à escala nacional. O desafio final, portanto, é político - obter o compromisso e a cooperação necessários, de todos os setores, para realizar o pleno potencial do desenvolvimento da primeira infância, tanto nacional quanto globalmente.

Este capítulo considera os benefícios e as restrições sociais para o investimento no desenvolvimento da primeira infância e o desafio político para fazê-lo. Alguns fatores, passos e “regras” são sugeridos para o investimento em políticas de ação que ajudariam a ampliar os programas de DPI.

Transformando a Sociedade Através do DPI

Muito progresso foi feito nos últimos 15 anos no sentido de levar a sociedade e o governo a prestarem atenção ao desenvolvimento da primeira infância. Hoje em dia, países (por exemplo, Brasil, Filipinas, Namíbia, Gana) estão adotando planos nacionais para acelerar o desenvolvimento da primeira infância e organizações multilaterais (por exemplo, o United Children's Fund - UNICEF, e o Banco Mundial) estão promovendo o bem-estar das crianças, das mulheres e das populações vulneráveis por meio de esforços de desenvolvimento que incluem intervenções de DPI. Estes esforços são complementados - e em alguns casos - coordenados com os interesses e as ações de organizações do setor privado (por exemplo, fundações, ONGs). Cada vez mais, o desenvolvimento da primeira infância é encarado como a melhor contribuição para o desenvolvimento econômico e para o desenvolvimento nacional.

Todos estes participantes merecem ser parabenizados pelas transformações na sociedade que estimularam e apoiaram. Seu apoio e compromisso continuados podem ser a plataforma de lançamento para se conseguir transformações ainda maiores nos próximos 15 anos, de maneira a satisfazer as esperanças e expectativas de muito mais crianças e suas famílias. Os benefícios de longo prazo de se investir no desenvolvimento da primeira infância são extraordinários. As consequências de não se investir ou de se negligenciar as crianças são também de longo alcance - a privação e os déficits para toda a vida de muitas crianças e importantes perdas cumulativas para suas famílias, comunidades e nações.

Quais são as aspirações da sociedade para as crianças e o que oferecem os programas de DPI? De uma perspectiva global, quatro aspirações seriam: que as crianças crescessem para atingir seu pleno potencial humano e que vivessem em uma sociedade em que os direitos humanos fossem respeitados; que a democracia florescesse e a pobreza não fosse uma barreira insuperável ao progresso humano. Investir no desenvolvimento da primeira infância ajuda significativamente a atingir estas esperanças.

Potencial Humano

Os programas de DPI são providenciais para a aquisição de potencial humano - através, por exemplo, dos efeitos permanentes de um crescimento intrauterino melhorado (resultante de melhor saúde e nutrição materna), estímulo psicossocial na primeira infância e preparação para a escolaridade. Estes e outros benefícios para melhorar o potencial humano estão bem resumidos pelos outros capítulos deste volume.

Direitos Humanos

Os direitos humanos são com frequência comparados aos direitos civis e políticos, à liberdade de expressão, à liberdade religiosa e ao império da lei. Mas os direitos humanos também incluem direitos sociais e econômicos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança, assim como outras declarações de direitos humanos, reconhecem o direito à vida, à sobrevivência, à saúde, à nutrição, à educação e à proteção. Uma sociedade que honra estes direitos deve começar com os direitos das crianças menores. A própria essência dos direitos humanos é proteger os fracos e os vulneráveis da tirania dos fortes e poderosos.

Proteger os direitos das crianças que não podem se defender, garantir sua sobrevivência, seu crescimento e seu desenvolvimento, é obrigação de todos os adultos e de todos os países que assinaram ou ratificaram estes instrumentos dos direitos humanos. Em um sentido muito fundamental, os direitos humanos começam com os direitos das crianças. E uma sociedade que não investe seus recursos - na maior extensão possível -, para a sobrevivência, proteção e desenvolvimento das crianças deixa de honrar suas obrigações com os direitos humanos, especialmente aquelas estabelecidas na Convenção sobre os Direitos da Criança.

Participação

Como as crianças não votam e não têm voz na sociedade, alguns podem dizer que elas não têm participação na democracia. Mas a maneira como as crianças são criadas e o tipo de ambiente físico e psicossocial onde elas crescem têm efeitos permanentes sobre o de-

envolvimento de seus valores e traços de personalidade. Criar as crianças em uma atmosfera de respeito e solidariedade mútuos e inculcar nelas, desde os primeiros estágios da vida, os valores do compartilhamento e fazê-las assumir suas responsabilidades contribui para a criação de sociedades generosas que adotam valores democráticos.

Da perspectiva de um adulto, a democracia requer que os líderes políticos e sociais sejam sensíveis à proteção dos direitos de todos os seus constituintes e que os recursos públicos sejam utilizados da maneira mais eficaz para ajudar os integrantes da sociedade. Líderes e eleitorados democraticamente orientados devem perceber que investir nas crianças é a política pública mais esclarecida e visionária que podem promover.

Redução da Pobreza

A pobreza tem muitas faces, que incluem má-nutrição, doenças da infância, falta de oportunidades de aprendizagem e brincadeiras, e violência contra mulheres e crianças. Estas e outras facetas da pobreza solapam o desenvolvimento adequado das crianças pequenas e diminuem seu potencial para romper o ciclo da pobreza. Como foi sugerido por Iglesias e Shalala no capítulo anterior, o desenvolvimento da primeira infância é o caminho mais curto para o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza.

As crianças que nasceram saudáveis, que foram bem alimentadas e estimuladas na infância, protegidas das doenças infantis e cuidadas em ambientes estimulantes e afetuosos vão crescer para se tornar adultos saudáveis, pais envolvidos e cidadãos produtivos. O desenvolvimento bem-sucedido da criança resulta do cuidado adequado em casa facilitado por serviços comunitários básicos e políticas nacionais e internacionais de apoio. O papel das mulheres é fundamental. A pesquisa mostra que as crianças sobrevivem e se desenvolvem melhor em comunidades em que as mulheres têm dignidade, acesso a recursos e influência política. Todos estes elementos são essenciais para reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento da primeira infância.

Restrições ao Investimento

Para a sociedade, conhecer os benefícios bem estabelecidos do desenvolvimento da primeira infância pode não ser suficiente para tomar a decisão de investir em programas de DPI e apoiá-los totalmente. Os formuladores de políticas podem questionar por que não há mais investimento nestes programas no nível global se é tão importante investir no desenvolvimento da primeira infância. Quais são as restrições ao investimento no DPI? As restrições comuns para a sociedade e o governo são:

- *Custos imediatos versus ganhos de longo prazo.* Os custos da intervenção precoce são imediatos, mas o investimento é de longo prazo. Como os benefícios observáveis só advêm muito tempo depois de um governo ou administração ter saído, os programas de DPI tendem a não ser populares entre os políticos, que desejam reconhecimento mais imediato por suas realizações. Os benefícios de construir uma escola ou clínica, ou de distribuir livros didáticos, podem não ser óbvios durante anos. Mas contribuem no decorrer do tempo para a construção de capital social e, portanto, para o desenvolvimento econômico.
- *Dificuldade na prestação de serviços integrados.* É difícil para a sociedade e o governo realizarem de uma maneira coerente e coordenada as intervenções iniciais que tratam das necessidades integrais das crianças pequenas e suas famílias. O governo (e as agências de cooperação) tende a ser orientado setorialmente e os departamentos ou ministérios tendem a ser organizados verticalmente. Como as necessidades das crianças e das famílias (por exemplo, saúde, educação, assistência social) perpassam estas divisões artificiais, elas não são facilmente tratadas dentro das burocracias. São necessárias estruturas de desenvolvimento abrangentes para integrar a visão dos formuladores de políticas e coordenar a ação “no campo”.

Além disso, duas barreiras à boa tomada de decisão na saúde e no desenvolvimento globais são:

- A distância entre a tomada de decisão e o efeito;
- O tempo entre a decisão e o efeito.

Quanto maior a distância, ou o tempo, entre uma decisão e um efeito, mais difícil é tomar boas decisões. E as mais difíceis são aquelas que envolvem tanto a distância quanto o tempo (por exemplo, decisões sobre dejetos nucleares ou tóxicos, que têm tempos de incubação de centenas de anos e podem ser despejados em outros países). As decisões de investir no desenvolvimento positivo da primeira infância são similares porque os efeitos sociais são percebidos após gerações, até mesmo séculos, e podem ser amplamente dispersos.

Acreditar que a sociedade pode mudar e que o futuro e o destino das crianças podem ser melhorados é um primeiro passo. Uma vez que uma nação adote esta perspectiva positiva, torna-se mais fácil determinar o que pode e o que não pode ser mudado.

Os Desafios

As conferências sobre o desenvolvimento da primeira infância, como aquelas organizadas pelo Banco Mundial e por outras organizações multilaterais, são um passo importante na divulgação dos benefícios do desenvolvimento da primeira infância e na superação das restrições expressas pelos governos e pelos formuladores de políticas. Estas reuniões possibilitam a pesquisadores, administradores e políticos compartilhar e interpretar os resultados de pesquisas, celebrar a criatividade e a inovação de programas de DPI, entender melhor o papel do desenvolvimento saudável da criança no desenvolvimento econômico, e apreciar a importância de se investir no desenvolvimento da primeira infância, tanto para o desenvolvimento humano quanto para o desenvolvimento global.

Os capítulos deste volume, que emanam de uma conferência, destacam quatro desafios para o campo do desenvolvimento da primeira infância:

- Promover uma visão equilibrada do desenvolvimento, que inclui programas de DPI;

- Tornar explícito o vínculo entre as necessidades das crianças e famílias pobres e as preocupações dos políticos;
- Desenvolver métodos aprimorados para mensurar e avaliar a eficácia dos programas;
- Conseguir programas nacionais sustentáveis.

Uma maneira de conseguir sustentabilidade é mudar as normas sociais. O sarampo, por exemplo, costumava ser uma doença infantil esperada, mas agora um único caso nos países desenvolvidos merece ser divulgado e faz o público questionar as atividades do departamento de saúde local. O público relaciona causa e efeito. Como Hawkins observa em seu livro *A Brief History of Time (Uma breve história do tempo)*, a história da ciência é a percepção gradual de que as coisas não acontecem de uma maneira arbitrária (Hawkins, 1988). Ou, como foi escrito em um vagão do metrô de Nova York e relatado no *The New York Times*, “Muitas pessoas confundem má administração com destino” (Nemy, 1999, sec. B, p. 2). O desafio agora para o desenvolvimento da primeira infância é criar um destino melhor através de um melhor gerenciamento, de maneira a aplicar a ciência e investir em um futuro melhor para toda criança em todo país.

Causa e Efeito

A história nos diz que tudo o que existe agora tem um passado e que tudo o que é feito agora terá reverberação no futuro. O conhecimento do desenvolvimento do cérebro - as janelas de oportunidade nos primeiros anos de vida; os efeitos da aprendizagem nos anos posteriores - apoia este conceito.

Mas alguns efeitos são mais permanentes e algumas perdas nunca poderão ser compensadas. Por exemplo, a sociedade não pode reverter o retardo causado pela ingestão insuficiente de iodo durante os primeiros meses e anos da vida de uma criança, ou retornar a função das pernas de uma criança incapacitada pela poliomielite, ou ainda eliminar o trauma de uma criança que vivenciou uma guerra. Outras causas, como toxinas (por exemplo, álcool, fumo) e abuso, também têm efeitos permanentes.

Recentemente, os U. S. Centers for Disease Control and Prevention (Felliti et al., 1998) publicaram o primeiro estudo científico sobre a saúde dos adultos que sofreram abusos quando crianças. O estudo documentou, pela primeira vez, que o fumo, a ingestão de álcool, o uso de drogas, a depressão, tentativas de suicídio e sobrepeço registraram índices elevados em adultos que experimentaram, durante a infância, abuso físico, psicológico ou sexual. Uma mãe sendo espancada ou um membro da família usando drogas ou indo para a prisão. Em 1962, Kempe cunhou a expressão “síndrome da criança espancada” (Kempe et al., 1962). As causas podem ser tanto genéticas quanto ambientais. As influências na criação de uma criança têm um papel na saúde mental dela e, mais tarde, na saúde do adulto. A síndrome da criança espancada causa uma síndrome do adulto espancado e um acúmulo de adultos espancados causa uma síndrome da sociedade espancada, que, por sua vez, continua a gerar crianças espancadas. Este ciclo intergeracional complementa - e aumenta - os efeitos de um ciclo de pobreza.

Ineficiências

Muitas das atuais abordagens das questões sociais são ineficientes. Por exemplo, as mães com frequência dão à luz crianças que podem alimentar, proteger e amar durante nove meses ou mais, e perdê-las somente para o sarampo - isto é ineficiência. Se a criança sobrevive ao sarampo e ingressa na escola primária, mas a abandona após as primeiras séries, ou progride na escola, mas contrai uma infecção por HIV e subsequentemente desenvolve AIDS pouco depois dos 20 anos de idade - isto também é ineficiência. Criar filhos quando se está deprimido e viciado por ter sofrido abuso na infância também é ineficiência. E permitir que as crianças tenham retardos devido a deficiências que podem ser evitadas com a ingestão de micronutrientes é ineficiência.

Similarmente, não proporcionar benefícios educacionais e de saúde a todas as crianças é ineficiência. E construir prisões para abrigar jovens e adultos perturbados porque a sociedade “economizou” dinheiro não apoiando programas comunitários de saúde e educação é ineficiência. Entretanto, estas abordagens não são apenas ineficien-

tes; elas também têm efeitos destruidores e dilacerantes para a sociedade. Obviamente, estas ineficiências não são racionais e não contribuem para sociedades aceitáveis.

Não obstante, as ineficiências persistem, em parte devido às tendências humanas para procrastinar, mas também devido a normas sociais antigas e não desafiadas. As sociedades podem verbalizar a necessidade de prevenção, mas hesitam em realizar ações preventivas. Por exemplo, muitos países têm historicamente valorizado bastante o tratamento do câncer de pulmão, em vez de ajudar as pessoas a parar de fumar. Esta ênfase só agora está começando a mudar, com o apoio e a ação de organizações globais, incluindo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Banco Mundial e o UNICEF. E, apesar do interesse professado nas crianças e nos investimentos no Head Start, o apoio dos Estados Unidos a esta instituição é bem menor do que o dedicado às pessoas idosas. Em seu livro *The Virtues of Aging*, o Presidente Carter declara que para cada 12 dólares gastos com pessoas com mais de 65 anos, o Governo dos Estados Unidos gasta apenas um dólar para as crianças e jovens com menos de 18 anos (Carter, 1998). Estes são apenas dois exemplos do descompasso entre a retórica e a ação no que se refere à prevenção.

Nos Estados Unidos, uma mudança importante de perspectiva ocorreu quando a retórica da prevenção da doença foi modificada para a inclusão da promoção da saúde. Embora a prevenção da doença se concentre na patologia e na redução da extensão de um problema (por exemplo, mortalidade e morbidade), a promoção da saúde se concentra em mudanças positivas em escala. A filosofia, o objetivo e as expectativas são diferentes e, quando comunicados ao público, podem ajudar a mudar as normas e os valores sociais.

A maneira de a sociedade encarar as crianças tem até então refletido a abordagem patológica de esperar até que uma “doença” esteja evidente para então reagir. É fundamentalmente necessária uma liderança para formular questões como “o que é bom para o futuro?” e “o que é bom para o mundo?” Abordagens eficientes e positivas devem ser promulgadas e estimuladas, pois a vasta maioria do público que o governo serve ainda não nasceu e pode ser de diferentes nacionalidades.

Políticas para a Ação

A decisão de investir no desenvolvimento da primeira infância deve ser compatível com políticas eficientes e eficazes para estimular os esforços de DPI. Apesar de a decisão poder parecer não-controvertida, especialmente com respeito à redução das diferenças para crianças pobres, as políticas que alocam ou realocam os recursos para a saúde, a educação e a nutrição de crianças pequenas não o são. Alguns indivíduos e grupos podem apoiar essas políticas, mas muitos podem não fazê-lo. Simplesmente fazer as políticas “para os pobres” se concentrarem nos segmentos mais vulneráveis de uma sociedade ou melhorarem as condições em uma região particularmente pobre não garante que essas políticas serão adotadas ou implementadas de forma eficiente. As implicações políticas de uma política pública, incluindo o apoio ou a oposição de *stakeholders* ou interessados fundamentais, com frequência influenciam a adoção da política.

Quatro Considerações

Os formuladores de políticas que estão - ou estarão - planejando e implementando programas de DPI precisarão enfrentar quatro fatores: os interessados (ou “apostadores”) no desenvolvimento da primeira infância; o poder relativo de cada interessado; a posição de cada interessado e a percepção do público.

- *Apostadores*. Os interessados incluem todos os indivíduos e grupos que serão afetados pela mudança na política e que podem ser envolvidos na influência sobre o seu resultado. Os apostadores podem incluir ministérios (por exemplo, de saúde, finanças, agricultura, educação) e o governo local; grupos profissionais (por exemplo, médicos, enfermeiros, professores de pré-escola); organizações empresariais; organizações religiosas; consumidores de serviços de saúde e educação (por exemplo, indivíduos, famílias e comunidades urbanos e rurais, de classe baixa e média); e organizações internacionais (por exemplo, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, OMS, doadores). Cada grupo e subgrupo entenderá e atuará sobre as políticas a partir de uma perspectiva diferente.

- *Poder.* As pessoas pobres são, com frequência, mal organizadas e frágeis politicamente, sobretudo nas áreas rurais. As crianças, principalmente em seus primeiros anos, não têm associações representativas, e os adultos são em geral mais influentes, embora não necessariamente mais bem organizados. Além disso, o poder e a influência são exercidos diferentemente, dependendo do sistema político e das tradições e da cultura do país.
- *Posição.* A posição assumida pelo interessado vai refletir seu apoio ou oposição à política e à intensidade do compromisso. Quando muitas reformas são propostas, cada interessado pode apoiar algumas políticas e se opor a outras. As várias posições assumidas servem como uma base para negociação.
- *Percepção.* A percepção e o entendimento do público sobre a questão e a política proposta podem afetar quais grupos serão mobilizados e suas posições com relação à política.

Quanto às políticas “para os pobres”, uma coalizão de interessados (tanto domésticos quanto internacionais) necessita ser desenvolvida para se conseguir a adoção e implementação adequadas das políticas que irão sustentar uma mudança positiva. Como sugerem Hsiao e outros (2001), o desenvolvimento desta coalizão depende, por sua vez, da habilidade e do compromisso daqueles que apoiam as políticas, da natureza das mudanças propostas e do contexto geral do país. A implementação bem sucedida de qualquer política depende da habilidade política de seus defensores e não simplesmente da vontade política. Esta habilidade deve ter uma base técnica.

Seis Passos para o Governo

O governo tem um papel essencial a desempenhar no desenvolvimento da primeira infância. Mesclando boas políticas (isto é, propostas bem fundamentadas) e boas técnicas (isto é, habilidade política), o governo pode estimular o apoio do público a políticas e programas de DPI que fortaleçam sua posição e seu poder para implementá-los e estimular a cooperação e a coordenação com outros interessados e potenciais financiadores. Seis passos eficazes para a ação do governo são:

1. *Criar um eleitorado político para as crianças.* Incluir o eleitorado em um plano de comunicações estratégico, que seria um componente do planejamento de programas de DPI. Incorporar o desenvolvimento da primeira infância em uma estrutura de desenvolvimento holística, integrada e abrangente, destinada a superar o ciclo da pobreza e a estimular uma visão equilibrada das questões econômicas, financeiras, humanas, de governança e institucionais entre os setores do governo. Ter um eleitorado político para os programas de DPI pode fortalecer o poder dos vários interessados e mudar a percepção do público sobre o desenvolvimento da primeira infância.
2. *Identificar os recursos públicos.* Esta ação vai garantir a disponibilidade dos recursos para os programas de DPI, proteger o investimento nas crianças em épocas de crise e se proteger contra interesses políticos em constante transformação. O governo deve monitorar o crescimento e o desenvolvimento das crianças tão de perto – ou mais de perto ainda – quanto monitora o crescimento do Produto Interno Bruto. Exemplos de esforços bem-sucedidos de DPI que têm sido sustentados por arrecadações fiscais identificadas incluem, na Colômbia, a destinação de 3% dos encargos sociais para apoiar o financiamento estável dos programas de creches, mesmo em épocas de ajuste financeiro ou instabilidade política. As arrecadações identificadas podem criar uma base de poder forte para o DPI.
3. *Proporcionar incentivos para o apoio comunitário do DPI.* O governo deve encorajar iniciativas por parte de pequenos grupos comunitários, sociedade civil e governos locais. O programa Head Start dos EUA é um exemplo de um esforço de financiamento federal baseado em iniciativas comunitárias. Apoiando esses esforços, o governo pode ajudar a criar setores produtivos e de pequenas empresas de base comunitária, com novos interessados, que possam promover o desenvolvimento da primeira infância tendo voz. “Ter voz” é o primeiro passo para o empoderamento.

4. *Criar consumidores exigentes.* O governo pode permitir e até encorajar provedores do setor privado (com e sem fins lucrativos) de programas de DPI. O governo também pode proporcionar subsídios públicos a famílias pobres, para ajudá-las a ter acesso a serviços de DPI e torná-las consumidores efetivos. Estas ações vão aumentar ainda mais o número de interessados e defensores dos programas de DPI.
5. *Proporcionar informações sobre as escolhas disponíveis.* O governo tem um papel no desenvolvimento e na disseminação de informações, padrões, materiais de capacitação e avaliações do programa para permitir aos consumidores realizar escolhas informadas sobre o desenvolvimento da primeira infância e sobre provedores alternativos de programas de DPI. O governo pode alavancar melhorias na qualidade dos programas de DPI baseados nesta informação e em estudos-piloto de alternativas de financiamento. Uma alternativa, por exemplo, é o modelo de financiamento misto da Nova Zelândia, de contribuições e subsídios em bloco. Aumentando as informações ao público, o governo estimularia a transparência dos programas de DPI e aumentaria potencialmente a percepção do público sobre estes esforços.
6. *Criar novos provedores.* As mães podem ser provedores eficientes de DPI em programas domiciliares, como acontece na Colômbia e na Bolívia. As mulheres recebem capacitação e uma assistência mínima, a crédito, para satisfazer os padrões locais. Elas são “credenciadas” como elegíveis à prestação de serviços de creche. Esses esforços permitem aos provedores se beneficiarem de subsídios públicos, ao mesmo tempo em que participam de um sistema competitivo, baseado na escolha, de programas de DPI. Além disso, beneficiam os pais aumentando o número e o tipo de opções de assistência a serem escolhidas (por exemplo, tendo por base a conveniência, a proximidade e a flexibilidade de horário). Auxiliando a criar novos provedores no nível local, o governo ajuda a consolidar os apostadores, o poder, a posição e a percepção do desenvolvimento da primeira infância, principalmente no nível local.

Dando estes seis passos, o governo pode conseguir um “triângulo de ouro” da participação da sociedade civil, do mecanismo orientado para o mercado e um papel claro para o poder público. O governo também pode lançar a ação política necessária para estimular programas de DPI sustentáveis que possam ser ampliados. Como foi observado por Papert (1980, p. 29), “o que está acontecendo agora é uma questão empírica. O que pode acontecer é uma questão técnica, mas o que acontecerá é uma questão política, dependendo das escolhas sociais”. Evidentemente, o desenvolvimento da primeira infância é, antes de tudo, uma escolha política ou social. Não é mais uma questão empírica, mas sim uma questão para a ação.

Cinco Regras para o Investimento

Antes de comprometer os recursos de uma nação para o desenvolvimento da primeira infância, os formuladores de políticas devem ter orientação apropriada da comunidade do DPI. Esta orientação deve ser oportuna e baseada em evidências. Seguem-se cinco regras gerais para o investimento no desenvolvimento da primeira infância:

1. *Investir cedo e de forma criteriosa.* Com frequência, não há segundas chances para o desenvolvimento da criança. Cada criança tem apenas uma oportunidade de crescer e se desenvolver, e esta oportunidade não deve ser desperdiçada.
2. *Identificar oportunidades para contribuir para o desenvolvimento da primeira infância em todo projeto de desenvolvimento.* As crianças são do interesse de todos e não preocupação exclusiva de um departamento, ministério ou setor. Todo projeto de desenvolvimento tem um lugar para iniciativas de DPI. O desenvolvimento da primeira infância é essencial para o desenvolvimento humano, assim como foi descrito por van der Gaag anteriormente neste volume.
3. *Garantir que todos os governos e agências doadoras honrem o compromisso de 2020,* segundo o qual todos os países em desenvolvimento destinarão 20% de seus orçamentos para serviços sociais básicos. E que todos os doadores alocarão 20% de sua ajuda ofi-

cial para o desenvolvimento destes serviços. Este compromisso foi assumido em várias conferências das Nações Unidas e é vital para a assistência e o desenvolvimento da primeira infância, um serviço social básico.

4. *Empoderar as mulheres.* O bem estar das crianças está substancialmente ligado ao bem-estar das mulheres.
5. *Comprometer-se com as crianças,* iniciando com o cuidado e o desenvolvimento da primeira infância, o estabelecimento da paz, da democracia e dos direitos nas famílias, comunidades, nações e no mundo.

O amor e o cuidado das crianças, assim como o imperativo de investir no desenvolvimento da primeira infância podem ser a base para unir um mundo dividido.

Construindo uma Coalizão Global

“Crie-a e a mudança virá” é um imperativo para o desenvolvimento da primeira infância introduzido anteriormente neste volume por Iglesias e Shalala. Este é o momento apropriado para se construir uma coalizão global visando o desenvolvimento da primeira infância, que vai estimular ações e políticas para o investimento no futuro. Similar à notável Global Alliance for Vaccines and Immunization, que foi recentemente organizada e financiada por uma doação generosa da Bill and Melinda Gates Foundation, a coalizão para o desenvolvimento da primeira infância combinaria boa ciência com boas políticas e envolveria todos os interessados. Incluindo grupos locais e nacionais, agências governamentais, organizações multilaterais, ONGs, fundações, grupos religiosos, indústria e outros interesses do setor público ou privado.

Um plano deliberado para construir e financiar uma coalizão capta o entusiasmo local e comunitário pelo desenvolvimento da primeira infância, o compromisso político para com programas de DPI que já estão em funcionamento em muitos países e a paixão de doadores que reconhecem a necessidade global de esforços visando às crianças do mundo todo. A coalizão representaria uma decisão cons-

ciente de combinar recursos, experiências, resultados científicos, criatividade, um sentido de comunidade e novas abordagens para a educação em benefício das próximas gerações. Construir uma coalizão fará com que a mudança aconteça, incluindo, talvez, a indicação de ministros do Desenvolvimento da Criança.

Conclusão

Não são necessárias mais informações para agir agora em apoio ao desenvolvimento da primeira infância. Se forem realizadas as ações adequadas, as futuras gerações saberão e serão gratas pelo fato de políticos e economistas, com base nos ensinamentos dos cientistas, terem investido adequadamente em suas crianças. Aplica-se aqui o conceito da “gota d’água”. Ou seja, há uma gota que faz com que o copo finalmente transborde, há um momento em que uma amizade se torna permanente, há um minuto em que uma vacina proporciona proteção e há um dia em que o mundo finalmente “age certo” em prol de suas crianças.

Para que as crianças tenham elementos básicos positivos que lhes ofereçam uma vida bem sucedida, elas precisam de pais que tenham capacidade para criá-las, boa saúde mental e uma rede de apoio social positivo. Estes pais mais provavelmente serão encontrados em sociedades que estão comprometidas com a maternidade/paternidade, a equidade, a estabilidade econômica, o cuidado adequado da criança e a educação eficaz. Entretanto, para criar um filho é necessário mais do que uma aldeia - é necessário o mundo todo. E a sociedade e o governo precisam identificar como fazer um melhor trabalho. Concentrar-se nas médias não é mais suficiente; as medidas importantes agora são os desvios-padrão e as crianças e as famílias representadas por estes desvios.

A comunidade do DPI é uma união de indivíduos com interesses, especializações e talentos diferentes que estão ligados por um objetivo compartilhado: criar um mundo que honre as crianças promovendo o seu desenvolvimento positivo. O próximo passo é construir uma coalizão que promova, mensure e melhore o bem-estar das crianças, começando nos seus primeiros anos de vida. Esta é agora a

“gota d’água” para o desenvolvimento da primeira infância, o dia em que o investimento na primeira infância passa a um novo estágio, para que todas as crianças daí em diante se beneficiem e o progresso não possa ser revertido.

As crenças e os compromissos dos outros podem servir para guiar aqueles que continuam o esforço. Como disse James P. Grant, ex-diretor do UNICEF, em seu último discurso à Assembléia Geral das Nações Unidas, “os anos vulneráveis vitais da infância devem ser uma primeira convocação aos interesses e capacidades das sociedades... Sempre será algo mais imediato; nunca haverá nada mais importante. Se acreditamos nisso, vamos nos organizar para fazê-lo. Vamos combinar autoridade, recursos e responsabilidade em uma pessoa em cada país” (Grant, 1994). Gandhi declarou que as pessoas com frequência se tornam o que acreditam ser; e as crianças com frequência se tornam o que seus pais e a sociedade acreditam que elas sejam. E Jonas Salk declarou que a evolução será o que quisermos que ela seja.

A mensagem é: se pudermos vislumbrá-lo, poderemos alcançá-lo. Criar o futuro tem início com a capacidade de vislumbrar o futuro. E esse dia é hoje.

Nota

Este capítulo é derivado de duas apresentações sobre “O que os formuladores de políticas precisam saber”, feitas por Eduardo Doryan e Kul Gautam, e no discurso de encerramento de William Foege, “A economia política do investimento no Desenvolvimento da Primeira Infância”, na World Bank Conference on Investing in Our Children’s Future, realizada em 10-11 de abril de 2000 no Banco Mundial, Washington, D.C.

Referências

- Carter, J., 1998. *The Virtues of Aging*. New York: Ballantine Books, Random House.
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D.F., Williamson, D.F., Spitz, A.M., Edwards, V., Koss, M.P. & Marks, J.S., 1998. *Relationship of Childhood*

- Abuse and Household Dysfunction to Many Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study.* American Journal of Preventive Medicine 14(4): 245-58.
- Grant, J.P., 1994. *Child Rights: A Central Moral Imperative of Our Time.* Statement by the Executive Director of UNICEF to the Third Committee of the 49th General Assembly of the United Nations. New York, November 11.
- Hawkins, S., 1998. *A Brief History of Time.* New York: Bantam Books.
- Hsiao, W., Roberts, M., Berman P. & Reich, M., 2001. *Political Analysis and Political Strategies. In Getting Health Sector Reform Right.* Background paper for World Bank Institute flagship course on Health Reform and Sustainable Financing. Washington, D.C.: World Bank.
- Kempe, C.H., Silverman, F.N., Steele, B.F., Droegemueller, W. & Silver, H.K., 1962. *The Battered-Child Syndrome.* *Journal of the American Medical Association* 181: 17-24.
- Nemy, E., 1999. *Metropolitan Diary.* The New York Times, sec. B, p. 2, May 3.
- Papert, S., 1980. *Mindstorms.* New York: Basic Books, p. 29.

Autores

Eduardo A. Doryan, Ph.D.

Vice-Presidente e Chefe da
Rede de Desenvolvimento Humano
Banco Mundial
Washington, D.C., E.U.A.

Atualmente:

Representante Especial do Banco Mundial nas Nações Unidas,
Nova York
Gabinete do Representante Especial
às Nações Unidas
Nova York, Nova York, E.U.A.

Judith L. Evans, Ed.D.

Diretora
Departamento de Documentação e Comunicação
do Programa
Fundação Bernard Van Leer
Haia, Holanda

William H. Foege, MD, M.P.H.

Professor presidencial emérito
Escola Rollins de Saúde Pública
Emory University
Atlanta, Geórgia, E.U.A.

Kul C. Gautam, M.P.A.

Vice-Diretor Executivo
Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Nova York,
Nova York, E.U.A

Enrique V. Iglesias, Ph.D.

Presidente

Banco Interamericano de Desenvolvimento

Washington, D.C., E.U.A.

Simone Kirpal, M.A.

Cientista Social

Equipe de Desenvolvimento da Primeira Infância

Setor da Educação

Rede de Desenvolvimento Humano

Banco Mundial

Washington, D.C., E.U.A.

Atualmente:

Funcionária do

Instituto de Tecnologia e Educação (ITE), em Bremen, Alemanha

John M. Love, Ph.D.

Pesquisador Sênior

Mathematica Policy Research, Inc.

Princeton, Nova Jersey, E.U.A.

Alicia L. Meckstroth, M.A.

Pesquisadora

Mathematica Policy Research, Inc.

Princeton, Nova Jersey, E.U.A.

J. Fraser Mustard, MD, Ph.D.

Presidente Fundador

Canadian Institute for Advanced Research, The Founders' Network,

Toronto, Ontário, Canadá

Robert G. Myers, Ph.D.

Consultor Independente

Tlalcoligia, D.F., México

Peter Z. Schochet, Ph.D.

Economista Sênior

Mathematica Policy Research, Inc.

Princeton, Nova Jersey, E.U.A.

Kerida Scott-McDonald, Ph.D.

Diretora de Desenvolvimento da Primeira Infância

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Kingston, Jami-

ca, Jamaica

Donna E. Shalala, Ph.D.

Secretária

Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos E.U.A., Washing-
ton, D.C., E.U.A

Atualmente:

Presidente

Universidade de Miami

Coral Gables, Flórida, E.U.A.

Louisa B. Tarullo, Ed.D.

Analista Sênior de Pesquisa em Ciências Sociais

Administração de Crianças, Jovens e Famílias do Departamento de
Saúde e Serviços Humanos dos E.U.A., Washington, D.C., EUA

Jacques van der Gaag, Ph.D.

Decano

Faculdade de Economia e Econometria

Universidade de Amsterdã

Holanda

Willms J. Douglas, Ph.D.

Diretor

Canadian Research Institute for Social Policy University of New
Brunswick Fredericton, New Brunswick, Canadá

Mary Eming Young, MD, Dr.P.H.

Especialista líder

Setor da Educação

Rede de Desenvolvimento Humano

Banco Mundial

Washington, D.C., E.U.A.

Índice Remissivo

A

- Abecedarian (Carolina) Project, U.S., 6, 44-47, 135-137, 153, 175
- Abordagem centralizada na criança, 16, 324-325, 386
- Abordagem integrada, programas, serviços, 67, 255, 321, 330-331, 344, 346, 354, 403-404, 413
- Abordagens complementares, programas, estratégias, 275, 285-286, 309, 331, 401
- Abriinq Foundation for Children's Rights, 309
- Administration on Children, Youth and Families, U.S., 237, 250
- África do Sul, 15, 322, 365, 378-380, 384
- África Ocidental, 377
- África Oriental, xiii, 322, 366-367, 371
- Aga Khan Foundation (AKF), xiv, 15, 309, 321, 366-367, 371-373, 376, 390
- Aga Khan University, 124-125
- Alemanha, 336, 344, 360, 389
- Alfabetização. *Ver também*
Linguagem, Habilidade verbais, 4, 21, 34, 48-50, 64, 66, 87, 92, 102, 125, 130, 134, 141, 149, 239, 241, 246, 261, 265, 272, 321, 331, 344, 348, 352, 357, 358, 376, 401
- América Latina xii, 10, 50, 87-131, 217, 231, 285, 302, 316, 395-397
- Ampliando. *Ver também*.
Ampliando o programa, 343, 356
- Análise de custo-benefício, proporção benefício:custo, 11, 19, 146-148
- Apoio da comunidade, 320, 333, 420
- Apoio da família, 16, 18, 137, 150, 240, 256, 259-260, 371, 325-326
- Apoio da fundação, 211, 214, 255, 308-309, 321, 323, 329, 332, 360-361, 366, 372-375, 379, 384-385, 410, 423
- Apoios, 11, 28, 39, 56, 145, 157, 161, 175, 181, 259, 263, 270, 273, 311, 324, 326-327, 329-330, 334, 340, 360-361, 368, 369-370, 374, 375-376, 378, 381, 385, 414
- Argentina, 88, 98-100, 121
- Assistência à criança baseada em centros, 164-170, 187, 189-204
- Assistência à criança baseada na família, 12, 170-175, 205-209
- Assistência à criança, 11, 14, 16-17, 33, 60, 71, 77, 133, 148, 157, 280
- Assistência, contribuição em espécie, 269, 294, 310, 327, 334, 341, 375
- Associação de Criança, Família e Desenvolvimento, Moçambique, 215
- Association for the advancement of the Ethiopian Family and Child, Israel, 215-216
- Auto-regulação, do comportamento, 168, 170, 192, 199
- Avaliação, 1, 12-14, 19, 58, 133, 175-181, 212, 216, 234-235, 249,

267-268, 272-273, 291, 300, 302,
316-317, 339, 343, 351, 359, 370,
376, 387, 421

B

Banco Mundial, v, vii, viii, x, xi, 1, 8, 11,
20, 47, 49, 58, 66, 72, 82, 88, 92, 124,
127, 140, 143, 147, 152-154, 213, 317,
366, 372, 390-391, 398, 406, 410, 414,
417, 418, 425-426

Bangladesh, 313, 366

Barreiras para uma boa tomada de
decisão, 17, 413-414

Benefícios e custos, 143-146

Benefícios econômicos. *Ver também*
Benefícios, 57, 213, 282, 405

Benefícios societários (sociais), efeitos.
Ver também Benefícios, 2, 17, 71-72,
74-80, 281-283, 315, 400, 409-412,
416

Benefícios, do desenvolvimento da
primeira infância.

Bernard van Leer Foundation, xiv, 211,
211, 218, 234, 235, 256, 360, 361, 366,
372

Bolívia, 47, 88, 98-100, 121, 421

Brasil, 7, 11, 47, 88, 98-100, 102, 121, 124,
133-134, 140-154, 410

C

Califórnia, 166, 184, 185, 301

Caminho da educação, 10, 67-68, 70-72,
76-78

Caminho da saúde, 10, 68, 72-74, 78-80

Caminhos, para o desenvolvimento
humano, 10, 67-83

Canadá, xii, xiii, 9, 26, 39, 47, 51-57, 64,
94, 128-131, 361, 366

Canadian Institute for Advanced
Research (CIAR), 56, 60, 127, 129

Canadian International Development
Agency, 372

Canadian Research Institute for Social
Policy, 94, 130

Capacidade de ganho futuro, 11, 134,
143-146

Capacitação do professor. *Ver também*
Capacitação, 16, 110, 112, 114, 116,
121, 122, 320, 322, 323, 332, 336, 339,
343, 362, 376, 379, 381, 399, 383

Capacitação, vii, 12, 15, 16, 15-16, 71, 110,
112, 114-116, 121-122, 125, 141, 149,
160, 162-163, 166, 171, 173, 175, 183,
197, 202, 204, 208, 212, 215-218, 223,
238, 241, 250, 255-257, 259-262, 264-
269, 271-273, 289, 305, 309, 320-324,
328, 330-332, 335, 336-338, 339, 340-
343, 345, 350, 352, 358, 360-364, 367-
372, 376-379, 381-385, 388, 398-399,
401, 403, 421

Capital social, 10, 14, 57, 68, 74-76, 77-
80, 92, 128, 130, 254, 413

Características da equipe, 11, 160-162, 166

Características de um programa bem
sucedido. *Ver também* Princípios
do sucesso, 15, 324-336

Caribe, xii, 130, 260, 316, 362, 365

Catalizador para a mudança, 17, 405

Children's Resources International
(CRI), 379, 381-382, 391

Chile, 49, 88, 98-100, 102, 121, 310, 316,
317, 396, 407

Christian Children's Fund, xiv, 312

Ciclo de pobreza. *Ver também* Pobreza
intergeracional, v, 2, 14, 16, 253,
274, 297-299, 345

Cidadãos privados, envolvimento no
desenvolvimento da primeira
infância, 312-314

Circuitos biológicos, 3, 5, 9, 28, 29-35,
37, 64

- Circuitos cerebrais/hormonais, 29-32
- Circuitos sensoriais, 29, 32-34
- Circunstâncias niveladas, 8, 18, 76
- Classe social, 4, 39, 40-42, 43, 46, 47, 49, 50, 92, 191
- Coalizão global, para iniciativas de DPI, 17, 19, 423-424
- Coesão social, 77, 92, 129
- Colômbia, 88, 98-100, 121, 216 226, 235, 277, 308, 312, 313, 420, 421
- Comissão Européia, 366, 372
- Companhias, envolvimento no desenvolvimento da primeira infância, 151, 247, 282, 287, 304-308, 310-312, 358
- Competência social, 5, 13, 75, 77, 134, 184-185, 200-201, 238, 239
- Compromisso 2020, 422
- Comunicações incorporadas, modelo 227-230
- Comunidade, 12, 15-16, 55-56, 92, 95-96, 123, 130, 141, 151, 163, 177, 211, 213, 215-217, 222, 223, 226, 239-240, 255-258, 265-263, 265, 268, 272-275, 280, 285, 289-294, 297, 307, 308-311, 319-323, 326-335, 337, 339, 342, 344, 348, 350-352, 355, 357, 362, 366-378, 380-381, 383, 386, 390, 398, 399-404, 409, 412, 416, 420
- Conferência Mundial de Educação para Todos, 87
- Construção de competência, 16, 152, 231-232, 309, 324, 330, 333, 365, 376, 378
- Consultative Group on Early Childhood Care and Development, xiv, 211-212, 213
- Continuidade, 12, 160-161, 226, 267
- Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), 255, 274, 282, 411
- Coréia, 48, 63
- Costa Rica, 88, 310
- Crianças em risco. *Ver também* Crianças vulneráveis, 90, 146, 399
- Crianças Roma, 387-388
- Crianças vulneráveis. *Ver também* Crianças em risco, 10, 108, 117 118-119, 130, 134, 134-140, 319, 324, 397
- Cuba, 50, 88, 101-102, 109, 120-121, 126, 291, 302,
- Cuidado e educação infantil eficazes, 11, 157-209
- Cuidado e educação privados versus públicos, 14, 279, 296
- Cuidadores, 47, 55, 161, 167, 173, 189, 193-196, 202-203, 207-208, 212, 247, 254-256, 267, 271-273, 275, 280, 290, 300, 320, 322, 325, 335, 346, 352, 372, 379, 381, 386
- Custo-eficácia, 15, 72, 296
- D**
- Declaração Universal dos Direitos Humanos, 411
- Dedicated to the Development of the Disabled (3D) Organization, Jamaica. *Ver também* Programa de Reabilitação Baseado na Comunidade, Jamaica, 256-257, 259-263, 265-273
- Defesa, 232, 270, 273, 309, 344, 352
- Definições, desenvolvimento da primeira infância, 280-281
- Desafio político, 17, 409-426
- Desenvolvimento cerebral, função, 5, 9, 21, 28, 32, 35-36, 39, 45, 51, 54, 73, 81
- Desenvolvimento cognitivo, 21, 43, 52, 58, 67, 76-77, 136, 138, 154, 165, 167, 172, 183, 189, 338, 351
- Desenvolvimento comunitário, 16, 213, 269, 286, 333, 368, 370, 376

Desenvolvimento econômico, v, vi,
92, 331, 366, 410, 413

Desenvolvimento humano, v, ix, xi,
xii 9-10, 24, 28, 57, 62, 66, 67-83, 90,
124-125, 127, 154, 186, 316, 353, 395,
409, 422

Desigualdade. *Ver também* Igualdade,
3, 10, 20, 66, 68, 81, 82-83, 92,
129-131, 395

Development and Peace, Canadá, 361

Dimensões da qualidade. *Ver também*
Elementos da qualidade,
Qualidade, 164-169, 171-173

Dinâmica da sala de aula, 11, 158, 164,
175, 180

Disposição para pagar, 146

E

Early childhood care and education
(ECCE), 317, 321, 323, 331, 333, 356-
357, 360, 361-365

Economia do desenvolvimento, 10,
68-70

Educação Familiar Baseada na
Comunidade, Filipinas, 216

Education for All, 2, 87, 291, 302, 316

Efeitos ambientais, 9, 38-42

Eficácia do programa, 283

Eixo hipotálamo-pituitária-adrenal, 5,
29, 29-30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 41 48

Elementos da qualidade. *Ver também*
Dimensões da qualidade.
Qualidade, 14, 175-176, 253-257

Empoderamento, 215, 226, 261, 322,
327, 331, 352, 355, 357, 380, 420

Envolvimento coletivo, 312

Envolvimento comunitário, 275, 322,
326-328, 334, 342, 378, 382

Envolvimento da família, 322, 378, 381

Envolvimento dos pais, 16, 89, 106,
108, 110, 112, 114-117, 121, 127, 212,
240, 321, 324-325, 334, 383 252, 298-
300, 307

Envolvimento individual nos esforços
de DPI, 289, 294-296, 307, 312-315,
326-328

Equidade social. *Ver também*
Equidade, 283

Equidade, 3, 15, 57, 283, 296, 298, 302-
303, 315, 317, 378-380, 388, 424

Estados Unidos, 6, 11, 44-46, 49-50,
59, 129-130, 134, 135, 157-158, 181,
237, 249, 284, 291, 306, 308, 310,
360, 366, 379, 399-400, 402, 403,
407, 417

Estágios do desenvolvimento
(cerebral), 32, 34-35

Estreitando a lacuna para as crianças
pobres, 16, 395-407, 418

Estresse, 3, 5, 29, 37, 48, 61, 63-65, 162,
176, 184, 194, 253, 356

Estrutura da sala de aula, 11, 157-158,
161,

Estudo do High/Scope, U.S. *Ver
também* Perry Preschool Project
(estudo), U.S., 45, 59, 65, 83, 154, 176,
187, 217, 316-317, 370, 391

Estudos com animais, 9, 26, 28, 30, 31,
35-38, 43, 48

Estudos de caso, programas
comunitários, 13, 234, 319-320, 334-
335, 389

Estudos longitudinais, 3, 26, 38-39, 42-
43, 273

Europa Central e Oriental, 15, 322, 378-
380, 380

Evidências científicas, de vínculos entre
o desenvolvimento da primeira
infância e o desenvolvimento
humano, 3-5, 71-72

Evidências históricas, de
prosperidade, saúde e
desenvolvimento infantil, 9, 26
Exemplos de boa prática, 319, 324
Ex-União Soviética, 15, 322, 379-380,
384

F

Family and Child Experiences Survey
(FACES), programa Head Start, U.S.,
13, 242, 243-250
Ferramentas de pesquisa qualitativa,
estratégias, 12, 211, 214, 221-234
Filantropia(s), 15, 289, 293, 293, 307-
309, 312-313, 315, 372
Filipinas, 216, 231-323, 410
Financiamento, do desenvolvimento
da primeira infância, 147, 214, 284,
290-291, 272-296, 313, 317, 322, 341-
342, 381, 419-421, 426
Flexibilidade, dos programas, 231, 259,
262-263, 271, 294, 375, 376, 404, 421
Florida Child Care Quality
Improvement study, 167, 185
Fogel, R.W., 3, 21, 27-28, 70
Ford Foundation, 88, 366, 372
Fundo Monetário Internacional, 418
Fundos fiduciários, 307, 309, 307

G

Gana, 410
Gastos com a educação da primeira
infância, Brasil, 142-143
Genética, 26, 38
Governo nacional, papel do. *Ver
também* Governo, papel e apoio,
227, 274, 300, 350
Governo, papel e apoio. *Ver também*
Governo Nacional, papel do, 16-17,

18-19, 51, 55, 56-57, 78, 141, 148, 214,
216, 223, 227, 254-256, 263, 268-270,
272-273, 282, 284-285, 287-291, 293,
295, 302, 305, 307, 310, 314, 321-322,
326, 329, 333, 341, 345-346, 355, 360,
361-363, 366, 372, 382, 398, 402-406,
413, 419-422

Grã-Bretanha, 26

Gradientes socioeconômicos, 10, 20,
52, 59, 89-102, 122-123

Guatemala, 312, 379

H

Habilidades (desempenho)

matemáticas, matemática, 4, 20, 34,
46, 50, 60, 88, 97, 102, 104, 109, 113,
126, 242

Habilidades verbais. *Ver também*

Linguagem, Alfabetização, 42,
48, 49

Haiti, xiii, 15, 320, 322, 326, 336-344,
378-380, 384

Helvetas, Suíça, 360

Hipocampo, 29-30, 35-36

Holanda, 217, 360

Honduras, 88, 98-100, 121, 218

Hormônio liberador de corticotropina
(CRH), 29, 36-38, 41, 47

I

Igualdade. *Ver também* Desigualdade, 2,
10, 57, 67-68, 76-78, 92, 101, 150, 222,
331, 344

Improving Pre- and Primary Education
(IPPS), Paquistão, 15, 321-322, 328-
331, 333 367-369, 371-377

Índia, xii, 6, 20, 47, 215, 285, 366

Indicadores de eficácia, 212

Índice de Desenvolvimento Inicial), 56

Ineficiências, na sociedade, 416-417
 Infant Health and Development
 Program (IHDP), 6, 135, 137
 Iniciativa da Eficácia, 12, 211, 214-234
 Initial Education Project, México, 6
 Institucionalização, 14, 259, 269-270,
 273
 Instituto de Pesquisa Econômica
 Aplicada (IPEA), 11, 20, 80, 143, 147,
 152
 Instituto Nacional para Pesquisa
 Educacional, Brasil, 124
 Integrated Child Development
 Service (ICDS), Índia, 6, 20, 285
 Interações gene-ambiente, 4, 9, 35,
 37-38
 Interações professor-aluno, 160-161,
 165, 174, 249
 Inter-American Development Bank
 (IDB), xiii, 20, 88, 213, 359
 Inter-American Foundation, 360-361
 Interessados, 17, 211, 214, 218, 222-224,
 227, 228, 229, 232, 269-270, 275,
 333, 376, 386, 418-421, 423
 International Adult Literacy Study
 (IALS), 101, 125
 International Step by Step Association
 (ISSA), 379, 382
 Intervenções em pré-escola, educação
 efeitos das, 11, 134-140
 Investimento no desenvolvimento da
 primeira infância, v, 57, 395, 399,
 405, 409, 410, 414, 422-423
 Irlanda, 365
 Israel, 215-216

J

Jamaica, e o governo da, 14, 43-44, 61,
 81, 253-275

K

L

Laboratorio Latinoamericano de
 Evaluación de la Calidad de la
 Educación, 88, 127
 Lewis, W.A., 66
 Lições da pesquisa, 8, 151-209
 Linguagem, desenvolvimento da. *Ver
 também* Alfabetização, Habilidades
 verbais, 4, 12, 21, 34, 49, 56, 64, 66,
 88, 97, 102-103, 107, 136, 166, 172-175,
 239, 242, 249, 257, 396, 400

M

Madrasa Resource Center (MRC),
 Quênia, Uganda, Zanzibar, 15, 215,
 321, 367, 369-370
 Madres Guias, Honduras, 218
 Malnourished Children's Program,
 Jamaica, 254, 258-260, 260-265,
 271-273
 Materiais para brincadeiras, 256, 258,
 264-265, 271
 Medidas de desempenho do programa,
 programa Head Start, U.S., 13, 237,
 249-250
 Mensuração da lacuna inicial de
 oportunidades, 10-11, 87-131
 México, 6, 88, 98-100, 121, 135, 235,
 295, 308
 Microfilantropia, 312-313, 315
 Mobilização da comunidade, 327, 331,
 334, 335, 363, 368, 370, 375, 376
 Moçambique, 215, 366
 Modelos de visita domiciliar, 255-275
 Mongólia, 15, 322, 378, 380, 384
 Montessori Preschool Project, Haiti, 15,
 304, 320, 323, 326, 329, 332, 336-337

Mother-Child Day Care Center
Services (MCDCCS), Uganda, 15,
320, 321, 325, 329, 330, 331, 332,
344, 345, 346, 347-350
Movimento Agueda, Portugal, 217

N

Namíbia, 410
National Day Care Study, U.S., 167, 187
National Longitudinal Survey of
Children and Youth, Canadá, 51
Nova Zelândia, 421

O

Objetivos do desenvolvimento
internacional, 2
Ontário, xiii, 21, 51-57, 63, 82
Open Society Institute, 379, 384, 390
Orfanatos, crianças em, 47
Organização Mundial da Saúde
(OMS), xiii, 72, 74, 82, 311, 417, 418
Organizações lucrativas, 141, 290-293,
309, 326, 421
Organizações não-governamentais
(ONGs), v, xi, xiv, 8, 15, 58, 150, 216,
227, 275, 289, 291, 293, 295, 314,
334, 378, 383, 384, 398
Organizações não-lucrativas, 291-292,
308, 326, 336, 379, 421
Organization for Economic
Cooperation and Development
(OECD), 51, 64, 129
Origem familiar, 96, 106, 113, 116, 118,
121, 126, 169, 178, 185, 194-196, 208

P

Padrões de Atendimento, 10, 87-131
Padrões de resultado, 109-110

Padrões para o ensino superior, 110
Papéis múltiplos das mulheres, 259,
261, 271
Paquistão, 15, 124, 321, 366, 367, 372
Paraguai, 88, 98-100, 121, 310
Parceiros para a Aprendizagem, 136,
154
Parceria privado-pública. *Ver também*
parceria público-privada, 16, 19, 319,
324, 360, 386
Parcerias, 8, 12, 14, 19, 148, 163, 269, 275,
309, 319, 323, 327, 332-333, 385
Participação da comunidade, 16, 323,
324, 326-328, 375
Perfis da escola, 89, 96-98, 102-105
Perry Preschool Project (estudo), U.S.
Ver também High/Scope Study, U.S.,
6, 59, 65, 83, 135, 139-140, 154, 175,
187
Peru, 88, 98-100, 217, 231-232, 406
Pesquisa e avaliação, 175-176, 181,
248-249, 377-378
Peter-Hesse Foundation, 336, 340,
343, 389
Plano de Educação Nacional, Brasil, 149
Plano Internacional, 312
Pobreza intergeracional, v, 16, 19, 274,
395-397, 396
Pobreza, v, vi, 1-2, 11, 14, 16-20, 39, 50,
70, 77-79, 80, 90, 94, 134, 140, 150,
172, 253-254, 256, 266, 269, 274, 331,
345, 348, 351, 354-359, 378, 395-395,
401, 407, 410, 412, 416, 420
Política e prática da escola, 106, 112-115,
116, 118-121, 124
Política social, x, 93, 96, 130
Políticas para ação, 418-424
Portugal, 217
Potencial humano, 17, 395, 410-411
Primer Estudio Internacional
Comparativo (PEIC), 10, 88, 89, 94,

- 96-97, 101, 106, 107-110, 122-124, 126
- Princípios do sucesso. *Ver também*
 Características de um programa bem-sucedido, 342-343, 351-352, 363-364, 375, 386
- Private voluntary organizations (PVOs), 15, 289, 326
- Privatização, 285, 289-290, 292-295, 314-315
- Produtividade econômica, 213, 282, 349
- Program of Indicators of Student Achievement (PISA), estudo, 102
- Programa Atenção à Criança, Brasil, 150-151
- Programa Avança Brasil, 148-150
- Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, 67
- Programa de Reabilitação Baseado na Comunidade, Jamaica. *Ver também* Development of the Disablee (3D) Organization, Jamaica, 254, 256-257
- Programa Early Head Start, U.S., 6, 13, 16, 401-402, 405
- Programa Head Start, U.S., 6, 13, 16, 176, 182, 237-244, 246-250, 400-401, 402-406
- Programa No-Formal de Educación Inicial (PRONOEI), Peru, 217
- Programa Step by Step, 15, 322-323, 329-330, 333, 378-389
- Programa(s) de base domiciliar, 14, 213, 253, 257, 421
- Programa(s) não-formais, 141, 148, 150, 216, 255, 321, 326, 333, 344, 351, 360, 362, 366, 376
- Programação eficaz, 12, 211-235
- Programas baseados na comunidade, 15, 57, 141, 215-216, 254, 256-257, 265, 268, 271-274, 291, 319, 333, 337, 342, 344, 351, 355, 357, 366, 369, 377-378, 398, 399, 409, 420
- Programas formais, 14, 141, 148, 274
- Projecto de Mejoramiento Educativo, de Salud y del Ambiente (PROMESA), Colombia, 216, 236
- Projeto Carolina, *Ver* Abecedarian Project
- Projeto pré-pós, 12, 178-180, 164-166, 194, 202, 208
- Projetos experimentais, 179-180
- Projetos longitudinais, 164, 167, 169, 198-201, 209
- Projetos não-experimentais, 177, 180
- Proporção criança-equipe, 11, 161, 164, 174, 179, 189, 207
- Propósito moral, 406
- Q**
- Qualidade da sala de aula, 187, 190, 192-199, 201, 246, 248-249
- Qualidade no estudo Family Child Care and Relative Care, 171-173
- Qualidade, 3-5, 9, 11-16, 18, 21, 25, 27, 33, 48, 51, 53-57, 60, 66, 70, 87, 92-93, 106, 114, 120, 126, 129-131, 147, 157-188, 222, 238, 240, 242, 248-250, 253-275, 285, 294, 296, 300-302, 315, 319-320, 327, 330, 332, 336, 340, 343-344, 349, 353-354, 357, 362, 364-366, 370, 375, 377, 378, 383, 397, 399-406, 421
- Qualificações do professor, 166
- Quênia, 15, 83, 215, 321, 366, 367, 370-373
- R**
- Rahimtullah Trust, 372
- Receptores de esteróide, 29

- Recursos da escola, 106, 112, 114-115, 127
 Recursos, v, vii, 2, 13, 15-17, 19, 62, 81-82,
 88, 89, 92, 95, 106, 110, 112, 114-116,
 118-121, 125-131, 142-143, 150-151,
 158, 173, 177, 217, 223, 234, 242, 247,
 253, 265, 273, 275, 286, 290, 296-297,
 304, 310, 315, 320, 325-329, 334-336,
 341-342, 354, 364, 375, 378, 391, 398,
 401, 404, 411, 418, 420, 422, 424-425
 Reino Unido, 3, 27, 42-43, 60
 República Dominicana, 88, 101-102, 121
 Responsabilidade, 15, 237, 249, 296,
 299-300, 315, 401
 Resultados, 3, 9-13, 27, 47, 49, 55, 73, 74-
 75, 78, 80, 83, 87-131, 136, 138, 153-
 154, 159, 162-163, 163-181, 182, 189-
 209, 213, 220, 223-224, 228, 233-234,
 237, 240, 242, 244, 248-249, 253,
 259, 288, 299, 327, 335, 344, 388
 Retenção da equipe, 259, 266, 272
 Retorno(s) sobre o investimento. *Ver*
também Retornos econômicos, 82,
 134-135, 140, 146
 Retornos econômicos. *Ver também*
 Retorno(s) sobre o investimento, 1,
 273
 Right Start, U.S., 46, 61
 Risco(s) relativo(s), 108-109, 115-117
 Riscos atribuíveis, 107-109, 115-117
 Romênia, 47, 58, 64, 384, 387
 Roving Caregivers Program (RCP),
 Jamaica, 254-256, 260, 261-270
 Rural Family Support Organization
 (RuFamSo), Jamaica, 255, 271
- S**
- Samenspel, Holanda, 217
 Saúde e bem-estar, 28, 92-93
 Save the Children, xiv, 215, 312, 361
 Schultz, T.W., 69
 Self-Employed Women's Association,
 Índia, 215
 Sen, A., 67, 70, 83, 395, 407
 Serotonina, 37, 59
 Service Volunteered for All (SERVOL),
 Trinidad e Tobago, xii, xiii, 15, 321,
 323, 325, 326-333, 353-365, 359
 Serviço Alemão de Desenvolvimento,
 341
 Serviços comunitários, 240, 241, 412
 Setor privado, definições e dimensões,
 287-294
 Setor privado, papel do, xiii, 8-9,
 14-16, 19, 55, 57, 58, 118, 141, 148,
 277-317, 319, 323-324, 334, 343,
 398, 399, 410
 Sistema imunológico, efeitos, 28,
 32, 38
 Situação de saúde, 73, 92-93
 Sociedade(s) Civil(s), xi, xiii, 92, 215,
 379, 381, 386, 398, 420, 422
 Soros, George, xiii, 379, 384, 390
 State Children's Health Insurance
 Program, U.S., 404
 Status socioeconômico (SSE), 39, 43,
 48-53, 61, 63, 88-90, 94-96, 101, 106,
 129, 139, 162, 171, 174, 189, 190, 191,
 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198,
 200-209
 Suécia, 42, 101, 308
 Sul da Ásia, 366
 Sustentabilidade cultural, 229, 230,
 324, 328-330,
 Sustentabilidade financeira, 16, 321,
 323, 324, 328-330, 333, 334, 368,
 370, 371, 376, 385
 Swedish International
 Development Cooperation
 Agency (SIDA), 350
 Syracuse Family Development
 Research Program, 175

T

- Tajiquistão, 366
- Tanzânia, 82, 321, 366
- Taxas, identificadas para programas sociais, 273-274, 420
- Tecnologia, papel da, 313, 353, 259, 397
- Teenage Mothers Project, Jamaica, 255, 260, 270
- Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), 125
- Tinbergen, Jan, 69
- Trinidad e Tobago, xiii, 15, 321, 353, 356, 357-365, 389
- Tropical Medicine Research Institute (TMRI), Jamaica, 258, 264
- Turquia, 135, 217

U

- U.S. Agency for International Development (USAID), xiii, 373, 387, 391
- U.S. National Education Goals Panel, 239, 251
- Uganda, 15, 215, 320-321, 329, 344-346, 348-349, 351-353, 366, 367, 371, 373, 389
- United Fund, U.S., 306
- United Nations Children's Fund (UNICEF), xiii, 72, 81, 255, 267, 273, 281, 310-311, 316-317, 407, 410, 417, 425
- United Nations Development Program (UNDP), 341
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), xiii, 88, 97, 98, 126-127, 130, 316-317, 350
- University Hospital of the West Indies, 258

V

- Valores morais, 282
- Valores sociais, 77, 259, 282, 417
- Venezuela, República Bolivariana de, 88, 98-100, 201
 - Ver também* Benefícios Econômicos, benefícios societários, v, 1, 3, 8-10, 12, 17, 36, 50, 57, 65, 67-68, 71-72, 74-80, 83, 135, 143-146, 147, 152-154, 175-176, 187, 301, 317, 325, 334-336, 338, 400, 403, 405
- Vulnerabilidade da infância, 89, 93, 111-115, 116-117, 118

W

- White House Conference on Early Childhood Development and Learning, U.S., 402
- World Vision, xiv, 312

Y

- Year 2000 Evaluation of Education for All, 291, 302, 316

Z

- Zanzibar, 215, 321, 367, 371-373

