

# Políticas públicas na primeira infância: a importância do investimento público adequado e da avaliação global do desenvolvimento

*Alberto Filgueiras*

*J. Landeira-Fernandez*

Os cuidados à primeira infância – concebida do nascimento aos 7 anos de idade (Piaget, 1989; Piaget, & Inhelder, 1980) – são essenciais para o desenvolvimento saudável da criança e traz impactos socioeconômicos permanentes às sociedades contemporâneas (Esping-Andersen, 2007; Goodman, & Sianesi, 2005; Heckman, 2006; Prilleltensky, Nelson, & Peirson, 2001; Timpone, & MacNeil, 1991). Diversos autores vêm se perguntando qual o tamanho desse impacto. Do ponto de vista das políticas públicas, uma questão vem sendo repetidamente feita: qual o investimento que deve ser feito e quais políticas públicas devem ser adotadas para a promoção de um desenvolvimento infantil que diminua as diferenças sociais.

As pesquisas nos últimos vinte anos vêm se debruçando sobre os impactos da educação e do desenvolvimento infantil sobre a economia. Crianças que vivem em condições de pobreza tendem a apresentar desenvolvimento aquém do esperado em diversos aspectos cognitivos, como inteligência e capacidade de regular-se emocionalmente. Esses impactos são prolongados até a vida adulta acarretando menor possibilidade de acesso a trabalhos bem remunerados, o que pode ser um fator que desencadeia a má remuneração e a conseqüente má distribuição de renda (McLoyd, 1998). O que se acredita é que a promoção do desenvolvimento infantil, em especial na primeira infância, pode ser uma poderosa ferramenta para diminuir as diferenças sociais e econômicas (Heckman, 2006). Uma sociedade que investe nas suas crianças como prioridade, está

investindo num modelo mais igualitário na distribuição da renda e numa nação mais forte e bem estruturada no futuro (Irwin, Siddiqi, & Hertzman, 2007).

A iniciativa privada – ONGs, institutos e empresas – permite políticas colaborativas com a educação pública, promovendo qualidade e mudanças nas orientações dos valores sociais. Evidências apontam para crescentes investimentos de fundos privados que se interessam pelo aprimoramento dos profissionais da educação e pela qualidade de vida das crianças. Esses investimentos trazem como retorno sociedades mais empenhadas em melhor distribuição dos recursos e maior espaço democrático para diferentes negócios (Timpone, & MacNeil, 1991).

Há autores que chegam a pensar a educação infantil como um investimento econômico em longo prazo. Acredita-se que o investimento na primeira infância em políticas que privilegiem o contato diário e de qualidade dos pais com seus filhos, e a estimulação das crianças com supervisão de profissionais treinados em educação, traz consequências permanentes no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e, *a posteriori*, econômico e profissional desses indivíduos (Goodman, & Sianesi, 2005). Seguindo essa premissa, a educação infantil deve ser tratada como um negócio cujo impacto deve ser visto como o retorno que é garantido à criança em seu desempenho escolar e profissional posterior (Rolnick, & Grunewald, 2003). A cada dólar investido na educação, promoção do bem-estar e no cuidado infantil, há uma economia de dez dólares na saúde – esses indivíduos cuidam mais de sua saúde – e de dez dólares na educação – chegam à educação superior com melhor preparo (Irwin, Siddiqi, & Hertzman, 2007).

A pergunta que se perfaz, nesse caso, é quais políticas públicas devemos adotar em relação à primeira infância. Eis que se impõe o primeiro problema: como saber se o impacto dessas ações de fato está trazendo algum resultado? Para tanto, autores como Filgueiras, Pires, Maissonette e Landeira-Fernandez (2013), e Scarr, Eisenberg e Deater-Deckard (1994) sugerem instrumentos de medida que possam avaliar o impacto dessas políticas públicas

de modo a permitir ao gestor público a ingerência sobre o investimento dos recursos dentro de ações voltadas à promoção do bem-estar e da educação das crianças.

A promoção do bem-estar das crianças pode ser dividida em dois fatores principais: psicológicos e sociais (Prilleltensky, Nelson, & Peirson, 2001). O impacto de intervenções nos fatores psicológicos é variável de acordo com: (1) o tempo e o foco da intervenção, (2) nível da intervenção, (3) orientação teórica sobre o bem-estar da criança, e (4) direcionamento da intervenção em função da saúde da criança. Do lado das intervenções sociais, o impacto varia em consonância a: (1) aspectos geracionais, (2) orientação dos valores sociais comuns à sociedade, (3) homogeneidade social, e (4) abertura às mudanças sociais.

A questão que se impõe, em primeiro lugar, é se o cuidado à criança pode ser promovido por outras pessoas que não a própria mãe. Uma sociedade que promove políticas públicas de ajuda às famílias que são economicamente menos providas traz impactos diretos em indicadores cognitivos das crianças (Esping-Andersen, 2007). O afeto e a troca das relações interpessoais das gerações acima – por exemplo, mãe, pai, avós, e tias – são capazes de alavancar o desenvolvimento global infantil, principalmente na primeira infância. Isso se dá por conta da aumentada variedade de estímulos que uma família dedicada à criança pode proporcionar. Além da iniciativa pública por um ensino de qualidade em creches e pré-escolas, a família desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo e emocional. Diversas são as evidências que sustentam a questão geracional (e.g., Prilleltensky, Nelson, & Peirson, 2001). Por exemplo, crianças que crescem com contato contínuo com a mãe ao longo do primeiro ano de vida se desenvolvem melhor tanto psicologicamente quanto socialmente do que crianças cujo contato é interrompido aos seis meses de idade (Esping-Andersen, 2007).

Alguns autores defendem que o investimento na primeira infância deve ser feito, em primeiro lugar, na família, com foco na estrutura econômica da sociedade. A justificativa desses autores é que a relação intergeracional traz melhores indicadores no

desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças na primeira infância que políticas públicas educacionais (Esping-Andersen, 2007; Irwin, Siddiqi, & Hertzman, 2007).

Há, no entanto, experiências bem-sucedidas que mesclam políticas públicas voltadas à família e à escola que geram benefícios para as crianças. Há evidências que sustentam equivalências entre a qualidade do cuidado quando creches e pré-escolas são comparadas ao cuidado da família – com exceção do cuidado materno contínuo, que aparece sempre como indicador de retorno superior aos demais tipos de cuidado (Howes, 1983; Kontos, 1994).

A razão adulto/criança é o ponto fundamental no cuidado. Quando esse índice não ultrapassa 1/5, estímulos e afetos positivos são mais demonstrados na interação do adulto com a criança, promovendo um ambiente saudável de desenvolvimento – tanto em creches quanto na família (Howes, 1983). A experiência com cuidados e treinamento contínuo – educação continuada – são fatores preponderantes na qualidade dos estímulos proporcionados à criança. Quanto mais experiente e treinado (essas duas condições devem vir acompanhadas uma à outra), maior a facilitação para estímulos sociais, expressão de afetos positivos e um cuidador mais responsivo às demandas sociais da criança. Do mesmo modo, menos provável a aparição de comportamentos imperativos, negativos e restritivos à criança (Howes, 1983). Quando há treinamento adequado e contínuo de um profissional de educação que é respeitado e valorizado, o cuidado à criança promove desenvolvimento cognitivo e emocional saudável, mesmo quando a criança fica afastada da mãe e do ambiente familiar (Howes, 1983; Elliot, 2007).

A estrutura física da creche ou da pré-escola é um fator determinante na qualidade do cuidado à criança. Algumas evidências apontam que ambientes pensados para a segurança infantil fazem com que o cuidador tenha menos atitudes restritivas e negativas em relação ao comportamento da criança (Howes, 1983). A qualidade do cuidado também é analisada quando olhamos para o ambiente familiar. Variáveis cognitivas como inteligência e linguagem são fortemente associadas com o histórico familiar e a qualidade do cuidado

diário. Por outro lado, as condições nas quais o cuidado é feito e as características individuais do cuidador não foram realmente relevantes no desenvolvimento da criança (Kontos, 1994). Nesse caso, o que importa é a qualidade e a forma como o cuidado é conduzido, não a configuração do espaço físico ou traços individuais do cuidador.

O investimento nos educadores é uma das essenciais parcelas que contribuem para o bem-estar e o bom desenvolvimento das crianças na primeira infância (Elliot, 2007). O treinamento adequado, a educação continuada, boa percepção salarial e ambiente de trabalho apropriado são *condicio sine qua non* para que os cuidadores sejam promotores de uma educação infantil de qualidade. O espectro coberto pelo cuidador na educação infantil vai desde a assistência da interdependência – coisas que a criança não pode fazer sozinha, tais como, arrumar a mochila, servir sua própria comida e alcançar um brinquedo em uma prateleira alta – até a promoção da autonomia. Todos esses aspectos devem ter como fio condutor a teoria psicopedagógica com base científica. Todavia, a troca de afetos entre a criança e seu cuidador deve ser vista como uma das principais questões da prática profissional do educador infantil. Isso porque um profissional com qualidade de vida no trabalho, que é cuidado pelo poder público e tratado com dignidade, traz boa qualidade à troca de afeto com a criança promovendo emoções positivas e maior segurança emocional (Elliot, 2007).

Apesar de diversas evidências de que o cuidado ideal prestado à criança é feito pelos pais na promoção do desenvolvimento emocional e cognitivo saudável (Esping-Andersen, 2007; Prilleltensky, Nelson, & Peirson, 2001), há evidências de que creches e pré-escolas bem estruturadas possam promover esse desenvolvimento, mesmo sem a presença constante dos pais, desde que respeitem as seguintes condições básicas: (1) profissionais bem treinados qualificados, bem remunerados e que se mantenham dentro de um rigoroso programa de educação continuada, (2) estrutura física que priorize a segurança da criança, e (3) relação adulto/criança que não ultrapasse 1/5 (Howes, 1983; Kontos, 1994; Scarr, Eisenberg, & Deater-Deckard, 1994).

## *O triângulo de ferro da educação infantil*

Diversos autores discutem quais variáveis são capazes de prever melhor o desempenho cognitivo e o desenvolvimento de crianças da primeira infância até sua vida adulta. De modo quase unânime, pesquisadores apontam um “triângulo de ferro” da educação – três variáveis que são preponderantes na avaliação da qualidade do serviço de cuidados à criança. São elas: (1) razão adulto/criança, (2) quantidade de adultos na sala de aula, (3) treinamento e capacitação dos educadores (Arnett, 1989; Berk, 1985; Howes, 1983; Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997). A seguir vamos pensar sobre cada uma dessas variáveis e quais suas implicações para qualidade da relação entre o educador e a criança.

Apesar de diversas discussões sobre esse aspecto, a razão adulto/criança aparece com certa frequência e, consistentemente, apontando como forte indicador da qualidade da creche. Não há um número comum ou uma relação estabelecida classicamente. Howes (1983), por exemplo, encontrou um número supostamente ideal de 1/5. Do mesmo modo o fizeram Phillipsen, Burchinal, Howes, e Cryer (1997) e, mais recentemente, Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero, e LaGrange (2003). Arnett (1989), por outro lado, propôs a razão 1/4, enquanto Berk (1985) aceitou a razão 1/7, desde que o treinamento da equipe fosse adequado e a quantidade de adultos no mesmo ambiente fosse maior que três. Todavia, dentro do “triângulo de ferro”, essa é a variável de menor impacto sobre a qualidade da interação entre cuidador e criança. Phillipsen, Burchinal, Howes, e Cryer (1997), e Goelman, et al. (2003) conduziram estudos de regressão hierárquica múltipla – ou regressão multinível – a fim de determinar quais variáveis são mais importantes para a qualidade da creche. Ambos encontraram que o número de adultos na sala de aula e o nível de treinamento dos educadores foram variáveis mais robustas na previsão da qualidade da interação dos profissionais com as crianças do que a razão adulto/criança. Portanto, apesar de importante, essa variável não precisa ser a primeira a ser alcançada em políticas públicas, podendo ser colocada

em nível de importância abaixo das demais quando o gestor público é colocado de frente com a necessidade de escolher.

A quantidade de adultos em uma sala de aula ou no ambiente usado para o cuidado da criança parece ser fator determinante para a qualidade da interação criança – adulto. Em estudos de regressão multinível usando diversas variáveis, esta sempre foi a mais importante preditora da qualidade do serviço à criança (Goelman, et al., 2003; Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997). A justificativa dos autores se deve ao fato da regulação entre os adultos, que acabam por diminuir comportamentos imperativos e restritivos com relação às crianças, fazendo com que as interações sejam mais no sentido dos afetos positivos, estimulação de brincadeiras e tarefas que promovem o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Há ainda outra variável ressaltada por Elliot (2007) que causa o aprimoramento qualitativo do cuidador: a capacidade de que outros profissionais o substituam diante de uma situação estressante no ambiente da creche. Se uma criança apresenta um comportamento inadequado, a primeira iniciativa seria o comportamento restritivo ou imperativo do educador, o que gera afetos negativos e diminui a qualidade da interação. Quanto maior a presença de adultos no ambiente, maior as chances do primeiro educador buscar ajuda com um segundo, que pode estar suficientemente disposto, experimentado e treinado a agir de modo diferente, com afetos mais positivos, apenas mudando a direção da interação da criança. Destarte, a qualidade de uma instituição pública que promove cuidados infantis na primeira infância deve ter como foco alta concentração de profissionais no mesmo ambiente que possam promover interações de qualidade com as crianças.

Finalmente, Arnett (1989), Berk (1985), e Howes (1983), já atentavam que os cuidados dispensados à criança na primeira infância em ambientes educacionais estavam associados às condições de treinamento e percepção financeira do próprio educador. O que vem se constatando é que a educação no nível superior acompanhada com o desenvolvimento do profissional na pós-graduação *strictu sensu* (em especial o Mestrado) gera interações que combinam

afetos positivos com técnicas mais apropriadas e individualizadas de estimulação sociocognitiva. Scarr, Eisenberg e Deater-Deckard (1994) mostraram que educadores com formação continuada são capazes de apresentar menor quantidade de comportamentos imperativos e restritivos na sua relação com a criança – o que gera afetos negativos e pode comprometer o desenvolvimento infantil. Howes (1983) mostrou que a qualificação do cuidador em ambiente de creche ou pré-escola é um fator que promove afetos positivos e estimulação cognitiva e social de qualidade, promovendo o bem-estar da criança e um desenvolvimento saudável. Heckman (2006) sugere que investimentos públicos nos profissionais trazem retornos permanentes, principalmente em políticas públicas que busquem a diminuição das diferenças socioeconômicas. O que se acredita, sendo assim, é que o profissional deve receber treinamento contínuo e, preferencialmente, apresentar nível superior com pós-graduação para apresentar qualificação profissional adequada no trato com a primeira infância.

Combinada à variável do treinamento do educador, a percepção monetária desse profissional também possui impactos na qualidade do seu trabalho. Phillipsen, Burchinal, Howes e Cryer (1997) mostram que a renda básica, sem incluir bonificações salariais, é fator determinante na qualidade da interação do cuidador com a criança. Por outro lado, Goelman, et al. (2003) encontraram que a renda bruta, aqui incluindo bonificações e benefícios, é a variável que mais se associa. Apesar do contraste na literatura, o que se sabe é que profissionais bem qualificados e bem remunerados devem ser vistos como investimento público em longo prazo por uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais economicamente produtiva (Heckman, 2006).

### *Avaliação das políticas públicas*

Para identificar se uma política pública está fazendo o investimento adequado, devemos avaliar o impacto desses investimentos ao



longo do tempo. A gestão pública constante é capaz de identificar o que é necessário para melhorar a qualidade dos serviços públicos prestados à população. Há dois modos diferentes de avaliar a qualidade desses serviços: (1) avaliando as variáveis do “triângulo de ferro” e a interação entre o cuidador e a criança – que é uma medida indireta do desenvolvimento sociocognitivo; ou (2) avaliando diretamente o desenvolvimento das crianças – nesse caso, não é comum vermos na literatura medidas relacionadas à qualidade institucional ou da interação. De modo geral, o que se acredita é que o método de avaliação mais adequado combina os dois modos de medir impacto (Heckman, 2006).

### *Avaliações da interação e qualidade do cuidado*

Os pesquisadores que defendem a avaliação dos serviços, composta exclusivamente pelas avaliações da qualidade da instituição – respeitando as variáveis do “triângulo de ferro” – sugerem que a psicologia cognitiva e as neurociências já demonstraram que a qualidade das interações cuidador – criança se aproximam do cuidado materno, ajudando no desenvolvimento saudável da criança (e.g., Goelman, et al., 2003; Heckman, 2006; Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997).

Essas avaliações são procedidas usando basicamente três instrumentos combinados: o Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett, 1989) para medir a interação dos adultos com as crianças no ambiente escolar ou de creche, o Infant-Toddler Environment Rating Scale (ITERS; Harms, & Clifford, 1990) e o Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R; Harms, Clifford, & Cryer, 1990), que são medidas da qualidade das instituições e da promoção do aprendizado em sala de aula. O CIS mede o afeto apresentado pelo educador durante suas interações com a criança na sala de aula ou da creche. Trata-se de uma escala de 23 itens – respondidos em uma escala do tipo Likert de quatro categorias – divididos em três subescalas sobre os comportamentos do educador: sensibilidade (por exemplo, atenção dada à criança, calor humano

e comportamentos engajados na interação positiva); aspereza (por exemplo, críticas, comportamentos ameaçadores, imperativos ou punitivos); e distanciamento (por exemplo, falta de atenção prestada à criança, ou negligência).

A ITERS é um instrumento criado para avaliar o cuidado de crianças até 30 meses de idade em creches e pré-escolas. A escala é preenchida para cada sala de aula e consiste em 35 itens respondidos por especialistas externos treinados no manejo da medida, pontuando em uma escala Likert de 7 categorias baseados na observação da atuação dos profissionais envolvidos na instituição e nas interações nas salas de aula. A ITERS apresenta 7 dimensões distintas: (1) mobiliário e sua disposição para a criança, (2) rotinas de cuidados pessoais, (3) ouvir e falar com a criança, (4) atividades de aprendizagem, (5) interações, (6) estrutura do programa de estimulação, e (7) necessidades dos adultos. A ECERS-R é a versão da ITERS para crianças de 30 meses a 5 anos de idade. Possui o mesmo número de dimensões, mas um número maior de itens: 43.

A CIS foi usada extensivamente para medir a qualidade das interações em sala de aula. A ITERS e ECERS-R, por sua vez, são provavelmente as escalas mais utilizadas na literatura em pesquisas sobre o cuidado na creche (Goelman, et al., 2003; Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997). O uso combinado desses três instrumentos permite a comparação entre diversos estudos e a generalização dos resultados em pesquisas de diferentes países de origem. O Brasil conta com estudos de tradução e adaptação transcultural da ITERS e ECERS-R conduzidos por Furtado (2001) e suas características psicométricas foram estudadas a fundo por Oliveira, Furtado, Souza, e Campos-de-Carvalho (2003). Não se tem notícias de estudos de tradução, adaptação transcultural ou análise das características psicométricas da CIS no Brasil, até o momento.

### *Avaliações do desenvolvimento infantil global*

A primeira infância conta com diversos instrumentos de medida para o desenvolvimento global. Dentre as mais conhecidas,

podemos citar as escalas Bayley de desenvolvimento infantil (Bayley, 1969), as escalas de inteligência Stanford-Binet para primeira infância, em sua quinta edição (Roid, 2003), e as escalas de inteligência Wechsler para pré-escola e primário, em sua quarta edição (Wechsler, 2012). São escalas extensas que precisam de pessoal bem treinado e, pelo menos, uma hora de aplicação em cada criança. Do ponto de vista de avaliação de política pública, apesar da completude das informações, não parecem instrumentos práticos e rápidos. Sua aplicação seria excessivamente dispendiosa e traria impactos para o poder público do ponto de vista da alocação de recursos.

Uma alternativa proposta recentemente por pesquisadores brasileiros foi a tradução, adaptação transcultural e análise das características psicométricas do *Ages & Stages Questionnaire Third Edition (ASQ-3)*; Squires, Bricker, Twonbly, & Potter, 2009) para o português brasileiro (ASQ-BR; Filgueiras, Pires, Maissonette, & Landeira-Fernandez, 2013). O ASQ-BR possui a mesma estrutura do seu original estadunidense: uma série de questionários dentro da faixa etária de 1 mês até 66 meses de idade, dividida em 20 diferentes intervalos: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30, 33, 36, 42, 48, 54 e 60 meses. Cinco domínios do desenvolvimento infantil são medidos em cinco subescalas do ASQ-3: Comunicação, Coordenação Motora Ampla, Coordenação Motora Fina, Resolução de Problemas e Pessoal-Social. O examinador precisa conhecer bem a criança, assim como seus hábitos e habilidades (Squires, Bricker, Twonbly, & Potter, 2009). Pais, familiares, professores e cuidadores são capazes de administrar o instrumento, uma vez que tais requisitos sejam cumpridos (Squires, Bricker, Twonbly, & Potter, 2009; Filgueiras, Pires, Maissonette, & Landeira-Fernandez, 2013).

A medida, em si, é um questionário com 30 itens. Há 6 itens para cada domínio do desenvolvimento, a respeito do qual o respondente deve preencher uma escala do tipo Likert com três categorias ordinais de discriminação em função da capacidade da criança em emitir comportamentos apropriados para a idade. As respostas do examinador são

classificadas pelas categorias de resposta: 0 para “ainda não”, 5 para “às vezes”, e 10 para “sim”. Seguem abaixo alguns exemplos de itens do ASQ-3: “Depois de você ter saído da vista do bebê, ele sorri ou fica animado quando vê você novamente?” (questionário de 4 meses—domínio Comunicação); “O bebê anda apoiando-se em móveis com apenas uma das mãos?” (questionário de 12 meses—domínio Coordenação Motora Ampla); “A criança faz um movimento giratório com a mão ao tentar girar maçanetas, dar corda em brinquedos, enroscar tampas de garrafas ou fechar e abrir potes com tampa de rosca?” (questionário de 24 meses—domínio Coordenação Motora Fina); “A criança sabe dar nome aos números?” (questionário de 54 meses—domínio Resolução de Problemas); “A criança lava as mãos e o rosto com água e sabão e depois se seca com uma toalha, sem ajuda?” (Questionário de 60 meses—domínio Pessoal-Social).

Filgueiras, Pires, Maisonnette e Landeira-Fernandez (2013) pesquisaram as características psicométricas do ASQ-BR em uma amostra de 45.640 crianças de 6 a 66 meses de idade para identificar se o instrumento poderia ser utilizado como política pública de avaliação no município do Rio de Janeiro. A aplicação do questionário foi feita em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) em todas as suas unidades de creches. A resposta foi satisfatória e as análises se mostraram consistentes dentro dos critérios clássicos baseados na Teoria Clássica dos Testes (TCT), e usando técnicas mais avançadas de análises, como o modelo de Andrich (1978) para escalas de classificação, com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Os autores analisaram cada domínio com 6 itens de cada faixa etária – 5 subescalas – ao longo das 18 faixas etárias possíveis na aplicação do Rio de Janeiro. Em relação à TCT, encontraram alta consistência interna em todas as 90 domínios das 5 subescalas através do alfa de Cronbach, que variou entre 0.53 e 0.91. Todas as subescalas se mostraram unidimensionais usando três técnicas de análise fatorial exploratória – Teste Scree Plot de Cattell, Análises Paralelas, e extração de fatores pelo método *full-information* de Máxima Verossimilhança Marginal, usando a matriz de correlações

policóricas com a rotação ortogonal Varimax. A unidimensionalidade foi confirmada para todas as faixas etárias usando o método de Análise Fatorial Confirmatória de Múltiplos Grupos, considerando cada faixa etária do ASQ-BR como grupo independente (Filgueiras, Pires, Maisonnette, & Landeira-Fernandez, 2013).

Na análise por TRI, os itens apresentaram adequação ao modelo da família Rasch, usando o modelo de escalas de classificação (*Rating Scale Model*) de Andrich (1978; Filgueiras, Pires, Maisonnette, & Landeira-Fernandez, 2013). Em torno de 8% dos 540 itens do ASQ-BR apresentaram algum problema de ajuste ao modelo, o que aponta para um instrumento de alta qualidade e precisão na avaliação do construto latente.

O que foi apontado pelos autores, no entanto, é que o ASQ-BR deve ser usado como um todo em cada criança para que possa melhorar sua precisão e sua mensuração do traço latente. Se uma pessoa quer avaliar a criança usando o ASQ-BR, de modo mais global e menos focalizado nos pontos de corte, então a opção é pela continuidade do instrumento até que a criança não endosse mais nenhum item. Filgueiras, Pires, Maisonnette e Landeira-Fernandez (2013) recomendam que se uma criança de 18 meses for responder o ASQ-BR, por exemplo, não somente os itens da escala de 18 meses devem ser respondidos, mas os itens subsequentes até que se interrompa o teste quando a criança não endossar 6 itens consecutivos. Isso ajuda na distribuição da dificuldade do teste ao longo do traço latente, com base nos achados usando as técnicas de TRI.

Conhecer o desenvolvimento de cada criança permite vê-la dentro de um panorama de política pública ajudando a fortalecer seus pontos fortes e potencializar seus pontos fracos. Essa tarefa cabe ao educador, que é o profissional treinado e capacitado nessa empreitada.

## ***Conclusões***

O objetivo do presente texto foi identificar quais fatores influenciam no desenvolvimento infantil, no que tange à qualidade dos

investimentos em políticas públicas na primeira infância, e de que modo podemos avaliar o impacto desses investimentos. Observamos que a primeira infância deve ser o foco principal de uma sociedade que pretende diminuir as diferenças sociais ao passo que se torna produtiva e competitiva no mercado econômico contemporâneo. Para atingir esse objetivo, os investimentos públicos e privados devem ser constantemente monitorados para conhecermos os serviços de melhor qualidade.

Propomos, a partir de nossa breve reflexão, que a melhor forma de avaliar e acompanhar o progresso dos investimentos públicos na primeira infância é através de um grupo de instrumentos – uma bateria de avaliação – proposta pela literatura. Heckman (2006) sugere o uso de indicadores da qualidade da interação do adulto com a criança, características da infraestrutura do serviço e indicadores do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Com base nessa proposta, acreditamos que a combinação das medidas: CIS (Arnett, 1989) – para qualidade da interação na creche, ITERS (Harms, & Clifford, 1990) e ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 1990) – para infraestrutura e qualidade do serviço educacional, e o ASQ-BR (Filgueiras, Pires, Maisonnnette, & Landeira-Fernandez, 2013) – como medida do desenvolvimento sociocognitivo global, é a melhor, mais completa, mais célere e mais econômica forma de avaliar os serviços de creches e pré-escolas no Brasil. Recomendamos futuras pesquisas para tradução, adaptação cultural e análise das características psicométricas da CIS para o português brasileiro, e futuros estudos com essa bateria de avaliação para conhecer a verdadeira qualidade do serviço de creches e a adequação dos investimentos de recursos públicos nas políticas voltadas à primeira infância no Brasil.

## ***Referências***

Andrich, D. (1978). *A rating formulation for ordered response categories*. *Psychometrika*, 43(4), 561-573.

- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552.
- Bayley, N. (1969). *Bayley Scales of infant development*. New York: Psychological Corporation.
- Berk, L. (1985). *Relationship of caregiver training to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors towards children*. *Child Care Quarterly*, 14(2), 103-129.
- Elliot, E. (2007). *We're not robots: the voice of daycare providers*. Albany: State University of New York Press.
- Esping-Andersen, G. (2007). *Family formation and family dilemmas in contemporary Europe*. Madrid: Fundacion BBVA.
- Filgueiras, A., Pires, P., Maisonnette, S., & Landeira-Fernandez, J. (2013). *Psychometric properties of the Brazilian-adapted version of the Ages and Stages Questionnaire in public child daycare centers*. *Early Human Development*, in press.
- Furtado, R. A. (2001). *Avaliação de ambientes educacionais coletivos para pré-escolares*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). *Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers*. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 280-295.
- Goodman, A., & Sianesi, B. (2005). *Early Education and Children's Outcomes: How Long Do the Impacts Last?* *Fiscal Studies*, 26(4), 513-548.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale: Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Heckman, J.J. (2006). *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*. Science, 312, 1900-1902.

Howes, C. (1983). Caregiver Behavior in Center and Family Day Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.

Irwin, L.G., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2007). *Early Child Development: a powerful equalizer*. Vancouver: Human Early Learning Partnership (HELP).

Kontos, S. (1994). *The Ecology of Family Day Care*. Early Childhood Research Quarterly, 9, 87-110.

McLoyd, V.C. (1998). *Socioeconomic disadvantage and child development*. American Psychologist, 53(2), 185-204.

Oliveira, M. A., Furtado, R. A., Souza, T. N., & Campos-de-Carvalho, M. I. (2003). *Avaliação dos ambientes educacionais Infantis*. Paidéia, 13(25), 41-58.

Piaget, J. (1989). *Seis estudos de psicologia*. 17<sup>o</sup> Ano, São Paulo: Editora Forense.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1980). *A psicologia da criança*. 6<sup>a</sup> Edição, Rio de Janeiro: Difel Difusão Editora.

Prilleltensky, I., Nelson, G. B., & Peirson, L. (2001). *Promoting Family Wellness and Preventing Child Maltreatment: Fundamentals for Thinking and Action*. Toronto: University of Toronto Press.

Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales for Early Childhood (SB5)*, Fifth Edition. Rolling Meadows: Riverside Publishing.

Rolnick, A., & Grunewald, R. (2003). *Early Childhood Development: Economic Development with a High Public Return*. The Region, 12, 6-12.

Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994).



*Measurement of Quality in Child Care Centers.* Early Childhood Research Quarterly, 9, 131-151.

Squires, J., Bricker, D. D., Twombly, E., & Potter, L. (2009). *Ages & Stages Questionnaires: a parent-completed child monitoring system* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Timpane, P. M., & MacNeill, L. M. (1991). *Business Impact on Education and Child Development Reform: A Study Prepared for the Committee for Economic Development.* New York: Committee for Economic Development.

Wechsler, D. (2012). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Fourth Edition (WPPSI – IV).* San Antonio: Pearson Publishing.