



Quadrimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100/1574

1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

INDEXADO EM

Aera sig Communication of Research (EUA)

<http://aera-crasu.edu>

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

SIBE - Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP)

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México, UNAM)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia) <http://www.doaj.org>

Index Psi Periódicos <http://www.bvs-psi.org.br>

IREISIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México, CESU-UNAM)

LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México) <http://latindex.unam.mx>

PSICODOC - CD-ROM em Psicologia (Espanha, Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid)

Na coleção SciELO Brasil a partir de 2003

Scientific Eletronic Library Online <http://www.scielo.br> ISSN 1807-0213

VERSÃO ONLINE

<http://educa.fcc.org.br>

<http://www.scielo.br>

VERSÃO IMPRESSA

Impresso em: agosto de 2009

Tiragem: 1.500 exemplares

REDAÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565

CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil

Tel.: (11) 3723-3108

Fax: (11) 3721-1135

Site: <http://www.fcc.org.br>

E-mail: cadpesq@fcc.org.br

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

"PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO"

Bernadete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Érica Bombardi

ASSISTENTE EDITORIAL

Rodrigo Nascimento

REVISÃO

Aline Marques

ARTE-FINAL

Érica Bombardi e Maísa S. Zagria

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Gráfica Paym - (11) 4392-3344

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo

CEP 13084-008 - Campinas - SP

Telefone: (55) (19) 3249-2800

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

AUTORES
ASSOCIADOS @

APOIO



Ministério
da Educação

Ministério da
Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição quadrimestral e aceita colaboração

segundo as normas constantes à página final. A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

CADERNOS DE PESQUISA

EDITORA RESPONSÁVEL

Elba Siqueira de Sá Barretto

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa e Claudia Davis

ASSISTENTE EDITORIAL

Áurea Maria Corsi

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Vera Eliana Rodrigues

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria José de Oliveira Souza

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira
(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

José Sérgio F. de Carvalho
(Universidade de São Paulo, Brasil)

Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais)

Maria Malta Campos
(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil)

Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, Brasil)

Menga Lüdke
(Pontifícia Universidade Católica do R. Janeiro, Brasil)

Neusa Maria Mendes de Gusmão
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Portugal)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, França)

Guillermina Tiramonti
(Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Argentina)

Helena Hirata
(Centre National de Recherche Scientifique, França)

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasil)

Janete Lins Azevedo
(Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidade de Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais
(Universidade de Lisboa, Portugal)

Luiz Antônio Cunha
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

María de Ibarrola
(Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México)

Maria do Céu Roldão
(Universidade do Minho, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho
(Universidade de São Paulo, Brasil)

Regina Vinhaes Gracindo
(Universidade de Brasília, Brasil)

Vanilda Paiva
(Instituto de Estudos da Cultura e da Educação Continuada, Rio de Janeiro, Brasil)

Verena Stolcke
(Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia
(Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil)

ERRATA

Na edição v.40, n.141, set./dez.2010, à p.729, o vínculo institucional do autor saiu incompleto. Alan Prout é: Diretor do Instituto de Educação da Universidade de Warwick (Coventry, Reino Unido).

SUMÁRIO

EDITORIAL 8

TEMA EM DESTAQUE

AValiação DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

APRESENTAÇÃO 14

Sandra UnbehauM

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM SEIS CAPITAIS BRASILEIRAS 20

Maria Malta Campos, Yara Lúcia Esposito, Eliana Bhering,
Nelson Gimenes e Beatriz Abuchaim

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE UM ESTUDO BRASILEIRO E RECOMENDAÇÕES 56

Sharon Lynn Kagan

O PODER DA PRÉ-ESCOLA: EVIDÊNCIAS DE UM ESTUDO LONGITUDINAL NA INGLATERRA 68

Brenda Taggart, Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons e Iram Siraj-Blatchford

EM BUSCA DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA PRÉ-ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA MEXICANA 100

Robert Myers

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEIS CAPITAIS BRASILEIRAS 116

Marcos Edgar Bassi

QUAL O FUTURO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO OBRIGATÓRIO? 142

Peter Moss

OUTROS TEMAS

NOVAS SOLTEIRAS: ECOS DO FEMINISMO NA MÍDIA BRASILEIRA 162

Eliane Gonçalves

DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO À FACULDADE DE FILOSOFIA
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 188

Bruno Bontempi Jr.

REUNIÕES DE PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MODOS DE GESTÃO 208

Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia e Lino de Macedo

ESTADO DA ARTE: GESTÃO, AUTONOMIA DA ESCOLA E ÓRGÃOS
COLEGIADOS (2000/2008) 228

Angela Maria Martins e Vandrê Gomes da Silva

QUASE-MERCADO OCULTO: DISPUTA POR ESCOLAS “COMUNS”

NO RIO DE JANEIRO 246

Marcio da Costa e Mariane Campelo Koslinski

A LINGUAGEM ORAL COMO ELEMENTO INTEGRANTE DA BRINCADEIRA 268

Dânia Monteiro Vieira Costa e Cláudia Maria Mendes Gontijo

TEMAS EM DEBATE

DIFICULDADES DOS SISTEMAS “FECHADOS” E DILEMAS DA FORMAÇÃO
NA PÓS-GRADUAÇÃO 292

Vanilda Paiva

RESENHAS 312

DESTAQUE EDITORIAL 328

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS 330

INSTRUÇÕES A COLABORADORES 332

CONTENTS

EDITORIAL 8

ISSUE IN FOCUS

QUALITY ASSESSMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

PRESENTATION 14

Sandra Unbehau

EARLY CHILDHOOD EDUCATION QUALITY: A BRAZILIAN STUDY IN SIX CAPITALS 20

Maria Malta Campos, Yara Lúcia Esposito, Eliana Bhering,
Nelson Gimenes, Beatriz Abuchaim

QUALITY MATTERS IN BRAZIL: REVIEWING A STUDY-RECOMMENDING A SYSTEM 56

Sharon Lynn Kagan

THE POWER OF PRE-SCHOOL: EVIDENCE FROM THE EPPE PROJECT 68

Brenda Taggart, Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford

IN SEARCH OF EDUCATIONAL QUALITY IN PRESCHOOLS: A MEXICAN EXPERIENCE 100

Robert Myers

FUNDING OF PRESCHOOL EDUCATION IN SIX BRAZILIAN CAPITALS 116

Marcos Edgar Bassi

WHAT FUTURE FOR THE RELATIONSHIP BETWEEN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE AND COMPULSORY SCHOOLING? 142

Peter Moss

OTHER ISSUES

NEW SINGLE WOMEN: ECHOES OF FEMINISM IN BRAZILIAN MEDIA 162

Eliane Gonçalves

FROM THE INSTITUTE OF EDUCATION TO THE UNIVERSITY OF SÃO PAULO FACULTY
OF PHILOSOPHY 188

Bruno Bontempi Jr.

PARENT TEACHER MEETINGS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
MANAGEMENT STYLES 208

Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia, Lino de Macedo

STATE OF THE ART: MANAGEMENT, SCHOOL AUTONOMY AND COLLEGIAL
ORGANIZATIONS (2000/2008) 228

Angela Maria Martins, Vandr e Gomes da Silva

A HIDDEN QUASI MARKET: DISPUTE FOR COMMON SCHOOLS IN RIO DE JANEIRO 246

Marcio da Costa, Mariane Campelo Koslinski

ORAL LANGUAGE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF PLAY 268

D ania Monteiro Vieira Costa, Cl udia Maria Mendes Gontijo

ISSUES IN DEBATE

CLOSED SYSTEMS DIFFICULTIES AND DILEMMAS OF GRADUATE FORMATION 292

Vanilda Paiva

BOOK REVIEWS 312

BOOK HIGHLIGHTS 328

PUBLICATIONS RECEIVED 330

INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS 332

EDITORIAL

Cara leitora, caro leitor,

Cadernos de Pesquisa 2011 com um novo design gráfico que, esperamos, juntamente com a qualidade das matérias, possa tornar a sua leitura mais agradável.

Também temos a satisfação de anunciar que a Fundação Carlos Chagas, em parceria com a biblioteca eletrônica SciELO Brasil, inaugura a coleção Educ@, de periódicos da área de educação. Como programa especial da Fapesp/Bireme que conta com o apoio do CNPq, a Scielo cresceu de modo a abranger atualmente 221 periódicos científicos brasileiros das diferentes áreas do conhecimento e também se expandiu para diversos países, tendo alcançado grande repercussão nacional e internacional. Seu crescimento, aliado à acelerada multiplicação das publicações acadêmicas no país, tornou imperioso o redimensionamento do trabalho realizado com os periódicos científicos em áreas específicas.

Educ@, a coleção temática que ora se inaugura, vem, pois, responder à necessidade de melhor atender as demandas das publicações de pesquisa no campo da educação – com centenas de títulos no país – e pode contribuir para ordenar a produção da área e fortalecê-la do ponto de vista do conteúdo, da forma, dos processos de apreciação por pares e da periodicidade, com base na utilização da metodologia SciELO. A admissão dos periódicos na coleção Educ@ será feita de acordo com critérios estabelecidos por um comitê científico altamente qualificado na área. Posteriormente outros tipos de textos também poderão ser incluídos. A aposta é que a mais ampla disseminação dos resultados de pesquisa por meio do acesso aberto

e gratuito aos textos, facultado pela circulação *on-line*, poderá ter maior impacto nas políticas e práticas educativas, e contribuirá efetivamente para a melhoria da qualidade da educação.

Atendendo aos anseios gerais por melhor qualidade educativa, este número da revista traz um dossiê sobre Avaliação da qualidade da educação infantil, que enriquece a larga tradição de pesquisa da Fundação Carlos Chagas sobre a educação da criança pequena. Em sua apresentação Sandra Unbehaum oferece um panorama sintético do escopo, da abrangência e das perspectivas apontadas pelos artigos que integram o Tema em Destaque. Encabeça a seção, uma sólida investigação conduzida pelo Departamento de Pesquisas Educacionais em parceria com o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Em torno dela se reúnem estudos de teor semelhante realizados no exterior, bem como reflexões de pesquisadores experientes sobre as alternativas e os impactos das políticas educacionais voltadas a essa população, considerando a escolaridade posterior e o aprendizado ao longo da vida.

Mas a questão da qualidade da educação infantil não se esgota nos limites do dossiê. Na sessão Outros Temas, o estudo assinado por Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia e seu orientador, Lino de Macedo, discute a relação entre escolas e famílias por meio da análise de reuniões de pais promovidas por instituições pré-escolares na cidade de São Paulo. Ao fazê-lo, os autores elucidam com outros dados da realidade brasileira aspectos abordados nas pesquisas do dossiê. Dânia Monteiro Vieira Costa e Cláudia Maria Mendes Gontijo, por sua vez, evidenciam mediante pesquisa em instituição que atende crianças de 2 a 6 anos de idade, a importância da brincadeira infantil para o desenvolvimento da linguagem oral.

Eliane Gonçalves analisa as representações relativas a mulheres sós na mídia brasileira, marcadas pelas polarizações de gênero, idade, posição social e origem geográfica.

Em meio às discussões atuais sobre a baixa atratividade da profissão docente e a crise da escola, o oportuno estudo de caráter histórico, realizado por Bruno Bontempi Jr. sobre a incorporação da Escola de Professores à Seção de Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo nos primórdios de sua criação, sugere que o desprestígio dos cursos de Pedagogia e Didática guarda certa relação com os conflitos e acomodações ocorridos no período.

Angela Maria Martins e Vandrê Gomes da Silva sintetizam os principais achados de Estado da Arte sobre a gestão, autonomia e funcionamento de órgãos colegiados em escolas de educação básica entre 2000 e 2008.

Diante do apelo às políticas competitivas, tornado uma constante no campo da educação, o instigante artigo de Marcio da Costa e Mariane Campelo Koslinski focaliza a disputa por escolas públicas de boa qualidade na cidade do Rio de Janeiro, caracterizando os dispositivos postos em ação, seja pelas famílias em busca das melhores escolas, seja das escolas

em busca dos melhores alunos, como recursos que operam nos moldes de um quase-mercado dissimulado.

Na seção Temas em Debate, Vanilda Paiva questiona a predominância dos esquemas fechados de interpretação nas áreas humanas ligadas à ação social e à educação nos cursos acadêmicos no Brasil, em contraposição à evolução dos estudos referentes à relação entre educação e trabalho no plano internacional.

Bom proveito das leituras.

As Editoras

TEMIAS

EM

DESTAQUE

ST

QUE

APRESENTAÇÃO

O Brasil vive, desde a Constituição de 1988, um período de mudanças na legislação e na política educacional que reconhecem a importância da primeira infância. As creches foram transferidas da área de Assistência Social para a da Educação, e foi antecipada a idade de ingresso das crianças no ensino fundamental (6 anos). A creche e a pré-escola passaram, pela primeira vez, a ter o seu financiamento previsto em lei, ao lado das demais etapas da educação básica, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação – Fundeb. Essas conquistas refletem em alguma medida a atuação de pesquisadores e militantes que, há décadas, defendem a construção de uma política de educação infantil com o compromisso de assegurar os direitos fundamentais da criança: seu bem-estar e desenvolvimento, alimentação sadia e higiene, direito à brincadeira, ao contato com a natureza e à ampliação de seus conhecimentos. Os progressos verificados na educação infantil são, no entanto, desiguais, se consideradas as diferentes realidades sociais, culturais e políticas no país. Esse fato tem suscitado uma questão na área dos estudos da infância, da educação e nas políticas públicas: que condições existentes na maioria das creches e pré-escolas permitem à criança exercer amplamente seu direito aos cuidados e à educação de qualidade?

O Tema em Destaque deste número reúne evidências de pesquisa em artigos nacionais e internacionais, que estimulam o debate sobre a qualidade da educação infantil no Brasil, oferecem algumas respostas possíveis e suscitam novas indagações.

O primeiro artigo, espinha dorsal do dossiê, refere-se a resultados da pesquisa *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, realizada por equipe de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas e coordenada por Maria Malta Campos. As principais linhas do projeto da pesquisa foram definidas no edital que promoveu a concorrência internacional destinada a selecionar a instituição que desenvolveria o estudo. Essa proposta, uma iniciativa do Ministério da Educação que recebeu apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento, visava verificar a abrangência e a qualidade da oferta da educação infantil no país e avaliar em que medida variações na qualidade da educação pré-escolar oferecida às crianças têm impacto diferencial sobre seu desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental.

O estudo adotou uma variedade de métodos para a obtenção de dados, incluindo análise documental, informações censitárias, entrevistas e observações dos ambientes de creches e pré-escolas, realizadas em 147 instituições de seis capitais brasileiras e a utilização de escalas empregadas internacionalmente como instrumentos de avaliação da qualidade de instituições de educação infantil. A opção por essas escalas justifica-se porque contemplam os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros, estão organizadas por duas faixas etárias correspondentes àquelas atendidas por creches e pré-escolas no país e abrangem grande variabilidade de situações. Além disso, pesquisas brasileiras, uma delas publicada nos *Cadernos de Pesquisa*¹, já haviam feito uso desses instrumentos. Os resultados obtidos permitem refletir sobre os parâmetros de qualidade dos serviços oferecidos e ampliar o entendimento acerca de ambientes estimulantes para crianças pequenas. A aplicação das escalas de observação dos ambientes para crianças de creche e de pré-escola indicam níveis não satisfatórios de qualidade e reafirmam a necessidade de se promoverem mudanças nas práticas pedagógicas e se garantirem algumas condições básicas de funcionamento às instituições e aos profissionais que nelas atuam.

Com o objetivo de estabelecer um diálogo com estudos internacionais que utilizaram instrumentos semelhantes para apreciar a qualidade da educação infantil e observar similaridades ou dissimilaridades nos resultados, são incluídos outros três artigos. Seus autores – Sharon Lynn Kagan, dos Estados Unidos, Brenda Taggart et al., da Inglaterra, e Bob Myers, do México – participaram do *Seminário internacional sobre avaliação da qualidade da educação infantil*, realizado em São Paulo em 2010, em que os resultados parciais da pesquisa brasileira foram apresentados. No seminário, cada um dos pesquisadores pôde entabular uma troca de experiências e fazer comentários críticos.

O artigo de Sharon Lynn Kagan, ao relacionar conclusões de vários estudos semelhantes ao realizado no Brasil, chama a atenção para o baixo investimento nos serviços de qualidade e considera o fato como uma violação de direito fundamental das crianças. Observa que, em muitos países, a qualidade dos serviços de cuidado e educação oferecidos às

1 LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 573-596, set.dez. 2006.

crianças pequenas é inadequada. Apresenta sete elementos que, no seu entender, compreenderiam a infraestrutura necessária para, juntamente com os programas, estabelecer um sistema de qualidade infantil: regulamentação, mecanismos de financiamento, estruturas governamentais que assegurem a equidade na oferta de serviços, capacidade de desenvolvimento e certificação profissional, parâmetros e mecanismos de avaliação contínua da formação, envolvimento de pais e da comunidade e, por fim, vinculação com escolas e serviços básicos de saúde. Para ela, a retirada de qualquer um desses elementos ou dos programas voltado a essa faixa etária implicará má-qualidade dos serviços de educação infantil.

Brenda Taggart e coautores descrevem as duas primeiras fases de um estudo longitudinal financiado pelo Departamento de Educação do Reino Unido, conhecido como projeto *Effective provision of pre-school and primary education 1997-2008* – Eppe. Iniciado em 1997, encontra-se em sua quarta fase e envolve aproximadamente 3 mil crianças na Inglaterra a partir dos 3/5 anos. Inicialmente, seu objetivo foi investigar o impacto dos fatores relacionados à pré-escola, criança, família e aprendizagem em casa no desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental até a idade de 7 anos. O sucesso da primeira fase do estudo levou à sua continuidade e ao acompanhamento das crianças até os 11 anos de idade, de modo a explorar também a influência de escolas primárias que elas frequentam. Na fase atual, a pesquisa acompanhará os adolescentes até os 16 anos (2013). O Eppe leva em consideração aspectos do ambiente familiar e reconhece seus efeitos na educação infantil, procurando mostrar que o sucesso das crianças é produto ao mesmo tempo do ambiente escolar e familiar. Por utilizar a escala Ecer-S (versão revisada), a mesma da pesquisa brasileira, abre possibilidades de comparação dos dados em alguns aspectos.

Não há entre nós tradição de pesquisas longitudinais na área da educação, assim, o artigo poderá inspirar pesquisadores a desenvolver projetos dessa natureza. Além disso, a equipe do Eppe elaborou uma extensão da escala com base nas orientações curriculares para crianças pequenas na Inglaterra e dirigida para a realidade da pré-escola. O instrumento inclui as práticas relacionadas à diversidade, assunto de interesse atual também nas pesquisas brasileiras. Estudos longitudinais, além de estabelecer os efeitos da educação infantil, favorecem a compreensão dos processos familiares (e outros, exteriores ao espaço escolar) e educacionais, subjacentes às mudanças nas trajetórias de desenvolvimento das crianças pequenas.

Robert Myers relata um projeto, ainda em curso no México, de elaboração e aplicação de instrumentos para avaliar a qualidade da educação pré-escolar. O recente processo de mudanças políticas nesse país gerou no setor educacional a necessidade de estabelecer indicadores de qualidade e equidade dos programas de educação para os primeiros anos, com ênfase na educação infantil. Um estudo específico realizado em 2001 resultou na elaboração de uma escala de avaliação da qualidade da educação em centros

pré-escolares com 40 indicadores. O instrumento está em sua sexta versão. A aplicação da escala em dois estudos distintos, realizados entre 2002 e 2007 em diversos estados mexicanos, mostrou efeitos das mudanças políticas na qualidade da educação. A obrigatoriedade da educação infantil pode ter levado não necessariamente a mudanças positivas como, por exemplo, a redução da qualidade, na medida em que o aumento da oferta e da demanda provavelmente não correspondeu a uma melhora na infraestrutura e também devido ao próprio impacto das mudanças e da suas acomodações à nova realidade. Ou seja, os indicadores do processo educacional – medidos pelas escalas e outros instrumentos – são importantes não só por apontarem determinados resultados educacionais, mas também porque expressam um currículo oculto e a qualidade da vida experienciada em instituições educacionais que não contemplam necessariamente o modelo almejado por uma política universal. Contextos ecológicos e de vida diferenciados não permitem, na opinião de Myers, uma definição geral, única, de qualidade da educação. Ele defende flexibilidade nas definições de qualidade e nos instrumentos para medi-la, sendo recomendável permitir, e mesmo promover, acréscimos locais, levando em consideração o contexto.

Considerando a relativa dependência da qualidade da educação infantil em relação aos investimentos realizados pelo Estado, a pesquisa brasileira também realizou um estudo específico sobre o financiamento da educação infantil nas seis capitais da amostra. Marcos Edgar Bassi, convidado para realizar esse estudo, ouviu gestores e técnicos das Secretarias de Educação dos municípios investigados e analisou cuidadosamente relatórios e registros contábeis dos recursos aplicados ao desenvolvimento da educação infantil dos anos de 2007, 2008 e 2009. Com base na análise, calculou indicadores aproximados de gastos por aluno em creches e pré-escolas, públicas e conveniadas. Ao confrontar esses indicadores, apesar das muitas lacunas existentes, o autor constata que as desigualdades são ainda marcantes.

Os resultados da pesquisa *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa* não são alentadores; eles reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na educação infantil, tanto na creche como na pré-escola. O exame das políticas municipais adotadas em quase todos os municípios do estudo mostrou que, nos últimos anos, as prefeituras estão pondo em prática diversas medidas para expandir a cobertura da educação infantil e melhorar a sua qualidade. Algumas políticas federais recentes, como a criação do Fundeb, o Proinfantil, a extensão dos programas federais de alimentação escolar e de distribuição de livros às instituições de educação infantil, parecem ter tido papel importante no estímulo e na efetivação dessas políticas, especialmente nos municípios das Regiões Nordeste e Norte. Os dados obtidos apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas

das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes. As ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da educação infantil, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem propiciadas às crianças, na continuidade de sua escolarização.

É preciso, por tudo isso, considerar o contexto histórico recente, marcado por mudanças cujos impactos ainda estão em processo. Em novembro de 2009, com a promulgação da Emenda Constitucional n. 59, foi ampliada a obrigatoriedade da educação básica para os 4 aos 17 anos de idade. O prazo para sua progressiva implementação nas redes brasileiras é até 2016. Até lá, todos os sistemas de ensino têm de se adequar aos parâmetros a serem estipulados pelo Plano Nacional de Educação. Alguns pesquisadores e ativistas da educação, em particular da educação infantil, têm chamado a atenção para as consequências de uma possível cisão entre a creche e a pré-escola, em prejuízo do processo educacional de crianças de 0 a 3 anos. Além disso, a obrigatoriedade para os pais não garantirá a efetiva universalização do acesso das crianças pobres à pré-escola. Cumprir essa obrigação dependerá menos do interesse dos pais pela educação de seus filhos pequenos e muito mais da ampliação, pelo Estado, da oferta de creches e escolas com parâmetros de qualidade reiteradamente referenciados em estudos como os aqui apresentados.

Oportunamente complementa o dossiê um artigo de Peter Moss que discute a relação da pré-escola com a escolaridade primária. De modo instigante, o autor mapeia o terreno das escolhas disponíveis nas sociedades para pensar as possibilidades reais e potenciais da relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório. A preocupação de Moss está no processo de transição vivenciado pela criança de uma instituição para outra. Para ele, as experiências institucionais das crianças podem variar bastante e afetar a relação entre a educação infantil e a escola obrigatória, bem como a transição de uma etapa para a outra. A experiência de passar por uma pré-escola integrada ao sistema escolar (no caso, ao ensino fundamental) seria diferente de outra em que a educação infantil é desvinculada do ensino fundamental, como as creches, jardins de infância, pré-escolas isoladas que não são necessariamente “escolares”, frequentadas desde os primeiros anos de vida.

Moss reporta-se particularmente aos países-membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – nessa discussão. As questões postas pelo autor são igualmente relevantes para países como o Brasil, visto que nossas políticas educacionais têm promovido a expansão do atendimento infantil e refletem, em alguma medida, tendências globais de ampliação da obrigatoriedade escolar. As orientações brasileiras são coerentes com o que estabelece a *Convenção sobre os direitos da criança*, da ONU, que reconhece o direito à educação, mediante oferta do ensino primário obrigatório e gratuito para todos (Artigo 28), como também entende que o direito à educação nos primeiros anos de vida se inicia com o nascimento e está intimamente ligado ao direito das crianças pequenas ao máximo desenvolvimento (Artigo 6.2).

A seleção de artigos de Tema em Destaque buscou apontar aos leitores questões cruciais, tanto para os profissionais diretamente encarregados da educação infantil quanto para os formuladores das políticas da área, bem como estimular a reflexão sobre as possibilidades de soluções que considerem o direito das crianças pequenas à educação como um processo de aprendizagem e de crescimento amplo, no qual o cuidado está incluído como uma dimensão ética integrada à experiência educativa.

SANDRA UNBEHAUM

sandrau@fcc.org.br

TEMA EM DESTAQUE

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM SEIS CAPITAIS BRASILEIRAS

MARIA MALTA CAMPOS, YARA LÚCIA ESPOSITO,
ELIANA BHERING, NELSON GIMENES E BEATRIZ ABUCHAIM

RESUMO

O artigo apresenta resultados de pesquisa de avaliação sobre a qualidade da educação infantil no Brasil, desenvolvida em parceria com a Fundação Carlos Chagas, o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Os dados foram colhidos em 147 instituições de educação infantil em seis capitais brasileiras, durante o segundo semestre de 2009. Para a observação dos ambientes de creches e pré-escolas foram utilizadas versões adaptadas das escalas Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition e Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition. Foram também aplicados questionários a diretores das instituições e professoras das turmas avaliadas. Os principais resultados revelaram que: creches e pré-escolas apresentam em média níveis de qualidade insatisfatórios; os níveis de qualidade mais comprometidos se referem às atividades (creche e pré-escola), rotinas de cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola); mudanças em determinadas características das instituições poderiam levar à melhoria da qualidade da educação infantil nos municípios investigados.

EDUCAÇÃO INFANTIL • CRECHES • EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR •
AVALIAÇÃO QUALITATIVA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION QUALITY: A BRAZILIAN STUDY IN SIX CAPITALS

MARIA MALTA CAMPOS, YARA LÚCIA ESPOSITO,
ELIANA BHERING, NELSON GIMENES E BEATRIZ ABUCHAIM

ABSTRACT

This article presents results from a research on the quality of Early Childhood Education in Brazil that was conducted in a collaborative effort between Fundação Carlos Chagas, the Ministry of Educations and the Inter-American Development Bank. Data were collected in 147 crèches and preschools in six state capitals, during the second semester of 2009. The instruments applied for the observation of classes were the translated versions of the Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition and the Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition. Questionnaires for principals and for teachers of the observed classes were also applied. The main results are: crèches and preschools average scores were in the basic level; the lowest scores received were related to Activities (crèche and preschool), Personal care routines (crèche), and Program structure (preschool); if changes were promoted in some of the institutions characteristics, those scores could be significantly improved.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • DAY NURSERIES • PRESCHOOL
EDUCATION • QUALITATIVE EVALUATION

AS ÚLTIMAS DÉCADAS do século XX registravam uma evolução importante no atendimento à faixa etária anterior aos 7 anos, no Brasil, tanto no que se refere à expansão do número de matrículas quanto ao quadro legal e institucional. A ampliação do acesso de crianças menores de 7 anos a creches e pré-escolas tem ocorrido desde a década de 1970, sob influência de processos sociais – como a urbanização, o crescimento econômico, as lutas sociais, a mudança do papel da mulher na sociedade – e também como resultado de políticas públicas de educação, bem-estar social, saúde e trabalho.

Novos marcos legais, instituídos a partir da Constituição Federal de 1988, reforçaram e deram legitimidade a esses processos. A responsabilidade atribuída aos municípios, de oferecer esse atendimento com prioridade, apressou uma tendência que já estava se delineando no período anterior. A nova legislação, por sua vez, apontou para mudanças que precisavam ser estimuladas e exigidas dos sistemas educacionais, como a necessidade de formação dos professores de educação infantil em cursos superiores, o mesmo requisito exigido para os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Porém, a principal mudança trazida pelo novo quadro legal foi, sem dúvida, a incorporação das creches ao setor educacional, pois a educação infantil passou a ser definida como a primeira etapa da educação básica, abrangendo a creche para a faixa etária entre 0 e 3 anos e a pré-escola para a de 4 a 6 anos de idade.

Embora sem caráter compulsório, a educação infantil foi definida como um direito das crianças e das famílias, o Estado é obrigado a ofertá-la de acordo com a demanda. Os municípios passaram, então, a ser pressionados, também pela Justiça, a ampliar as vagas na educação infantil.

A partir dos anos 2000, diversas mudanças na legislação e na política educacional deram novo impulso a essa tendência de crescimento e reconhecimento da importância de tal etapa educacional. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – Fundeb –, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, que havia sido criado em 1996, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, a creche e a pré-escola passaram pela primeira vez a ter seu financiamento previsto em lei, ao lado das demais etapas da educação básica.

Apesar das dificuldades que acompanharam e ainda acompanham seu processo de integração ao setor educacional, as creches estão, aos poucos, adquirindo espaço próprio em muitas redes públicas, com sua inclusão nos programas de formação em serviço, supervisão pedagógica, reformulação curricular e nos programas de alimentação escolar e distribuição de materiais pedagógicos, entre outras medidas.

No que diz respeito à formação de professores, foram criados, nos três níveis de governo, diversos programas (como o Proinfantil) voltados para as educadoras leigas, que compunham a maior parte do contingente de pessoal empregado nas creches. Esse esforço obteve resultados, segundo indicam as estatísticas. Entretanto, continuam a ser empregadas nos sistemas educacionais as chamadas auxiliares, para as quais as exigências de formação não são as mesmas e que muitas vezes são as pessoas que permanecem maior número de horas com as crianças nas instituições que funcionam em período integral. Esse é ainda um problema que não foi devidamente equacionado pelas políticas de formação de pessoal.

A expansão do acesso, a partir de 1998, cresceu consistente e significativamente. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2009) –, com base em dados da Pesquisa Domiciliar por Amostra de Domicílio – PNAD –, entre 1998 e 2008, a taxa de frequência à creche dobrou, chegando a 18%, e a de escolarização da faixa de 4 a 6 anos cresceu cerca de 40%, atingindo 80%, incluindo-se aí também as crianças matriculadas no ensino fundamental. No entanto, como observa o mesmo relatório, esse acesso continua a ocorrer de forma bastante desigual para diferentes segmentos da população.

Na faixa de 0 a 3 anos, as Regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentaram crescimento relativo maior na taxa de frequência do que as demais regiões, praticamente dobrando suas porcentagens de atendimento. Na faixa de idade seguinte, observa-se um crescimento significativo em todas as regiões.

As desigualdades de cobertura da educação infantil nas zonas urbanas e rurais permaneceram expressivas, especialmente no caso da creche, cuja cobertura no campo não passa de 7,2%. Quanto aos grupos por renda *per capita*, houve maior incremento para o 3º e o 4º quintos da distribuição,

que dobraram suas taxas de cobertura na creche. As crianças brancas continuaram a ter maior acesso à educação infantil, em comparação com a população preta e parda.

Os progressos na educação infantil ao longo das últimas duas décadas ocorreram, portanto, de maneira muito desigual quando se consideram as diferentes idades e realidades sociais, culturais e políticas no país. Essa evolução depende de processos complexos, sujeitos a retrocessos, que custam a ganhar visibilidade pública. A pesquisa aqui relatada defrontou-se com uma realidade nacional que vive intensas e contínuas mudanças, as quais nem sempre apontam para uma mesma direção, sendo interpretadas, no plano local, de diversas maneiras.

Trata-se da pesquisa *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*¹, realizada pela Fundação Carlos Chagas – FCC – em parceria com o Ministério de Educação – MEC – e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Considerando a história da educação infantil no Brasil até meados da primeira década do século e o estado do conhecimento sobre essa etapa educacional, a investigação partiu das seguintes hipóteses:

- houve uma expansão da oferta de educação infantil nos últimos anos, mas essa expansão nem sempre foi acompanhada de padrões de qualidade adequados;
- apesar de o MEC ter desenvolvido Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil, grande parte das instituições de educação infantil os têm implementado parcialmente;
- a qualidade da oferta de educação infantil é variável e depende das características institucionais da unidade (entre outros, se pública, privada particular, comunitária, filantrópica ou confessional, conveniada ou não conveniada);
- o impacto positivo da educação infantil sobre o ensino fundamental é maior quando o atendimento apresenta padrões de qualidade adequados.

2

Dados sobre esse estudo estão disponíveis em Campos et al., 2011.

3

O financiamento da educação infantil nas capitais pesquisadas, estudo realizado no âmbito do mesmo projeto, é objeto do artigo de Marcos Bassi, neste número.

4

O Relatório Final da pesquisa está disponível para consulta na biblioteca da Fundação Carlos Chagas (Campos, coord., 2010) e no site www.fcc.org.br.

A partir dessas hipóteses foram delineados os três objetivos principais da pesquisa conforme apresentados a seguir.

1. Avaliar a qualidade de 150 instituições de educação infantil em seis capitais brasileiras, a saber: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina.
2. Estimar o impacto da frequência a creches e pré-escolas no desempenho dos alunos no início do ensino fundamental².
3. Caracterizar a política municipal de educação infantil nas seis capitais mencionadas³.

Este artigo focalizará os resultados obtidos em resposta ao objetivo⁴.

REVISÃO DE LITERATURA

A definição de qualidade da educação e a seleção de critérios que possibilitem medidas de qualidade são temas em constante discussão no campo educacional. Na educação infantil, este é um debate bastante atual, que comporta diferentes posicionamentos nos meios especializados.

Na realidade, o debate sobre a qualidade da educação seguiu uma trajetória distinta na educação infantil, em relação aos demais níveis de ensino. No ensino fundamental e médio, esse debate confundiu-se com as disputas sobre a implantação dos sistemas centralizados de avaliação quantitativa de rendimento dos alunos, adotados em muitos países e também no Brasil, a partir dos anos 1990 (CAMPOS, 2000).

As diferentes trajetórias da creche e da pré-escola levaram a concepções de qualidade mais focalizadas nos direitos das crianças. Principalmente no caso da creche, os movimentos sociais que lutaram pelos direitos da mulher acabaram por reconhecer que os ganhos de qualidade só seriam obtidos na medida em que o atendimento tivesse como foco principal as necessidades de desenvolvimento da criança pequena. Essa preocupação levou a diversas iniciativas de difusão de concepções de educação infantil que procuravam distanciar-se tanto do modelo assistencial e custodial, como do modelo escolar⁵.

Este é um debate ainda muito vivo e aberto entre especialistas da área. Neste estudo, o ponto de partida adotado reconhece, como apontam muitos autores e sintetiza o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que a qualidade: 1. é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2. depende do contexto; 3. baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4. a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006, v. 1, p.24).

Essa posição, portanto, inclui na definição de qualidade a consideração dos direitos das crianças, das mulheres e das famílias, consolidados na legislação e nos compromissos firmados pelo país no plano internacional; as diversas necessidades da criança pequena, levando-se em conta sua faixa etária, as condições de vida de sua família; as características culturais de seu meio, sua individualidade; as demandas sociais por apoio às famílias, ao trabalho e participação social da mulher e à educação infantil; os conhecimentos acumulados pela ciência nos campos da educação, da psicologia, das ciências sociais, da saúde etc.; as possibilidades reais das instâncias responsáveis pela gestão da educação infantil e da sociedade como um todo na concretização dessas exigências.

São vários os indicadores já existentes que permitem obter informações sobre as condições de funcionamento do conjunto das instituições de educação infantil no Brasil e, embora cubram apenas alguns aspectos da qualidade dos estabelecimentos, possibilitam uma primeira aproximação a essa realidade. Os estudos revelam que as diferenças de qualidade se

5 Ver documento contendo critérios de qualidade para creches, publicado pelo Mec inicialmente em 1995 (Campos; Rosemberg, 2009).

combinam com as diferenças sociais e regionais, ou seja, tal como o acesso, a qualidade do atendimento está distribuída desigualmente entre diferentes segmentos da população.

Por exemplo, um estudo de Kramer e Kappel (2000), baseado em dados da PNAD, mostrou que as condições materiais das creches e pré-escolas particulares são sensivelmente melhores do que aquelas encontradas na rede pública: “há mais instituições particulares que têm livros, textos, vídeos, televisões, computadores e laboratórios” (2000, p. 83).

Os dados compilados pelo Fundo de Nações Unidas para a Infância (Unicef) sobre o gasto aluno/ano na rede pública de educação infantil em 1999 revelam, por sua vez, grandes disparidades regionais: enquanto na Região Sudeste esse valor era de 1.269 reais, no Nordeste equivalia a 560 reais por aluno/ano (UNICEF, 2005, p. 69). Nesse mesmo relatório, dados sobre as condições de funcionamento de creches e pré-escolas indicavam, na Região Sul, a presença de livros de literatura em 76,7% das creches e em 89,8% das pré-escolas; as porcentagens encontradas para o Nordeste foram, respectivamente, de 37,2% e 46,3%. A literatura especializada mostra a importância do contato das crianças pequenas com livros infantis, mesmo antes de saberem ler. A maioria das crianças matriculadas em instituições de educação infantil no Nordeste não tem essa oportunidade (p. 71-72).

Do ponto de vista do currículo e da orientação pedagógica adotada na educação infantil, observa-se uma grande heterogeneidade nas condições de funcionamento e nos métodos de trabalho adotados com as crianças, com repercussões na qualidade do atendimento oferecido, sendo a situação encontrada nas creches geralmente pior do que nas pré-escolas (UNESCO/OECD, 2005). A incorporação das creches aos sistemas educacionais ainda se encontra em processo em muitas regiões, especialmente no caso de estabelecimentos privados que funcionam em bairros populares, tanto os conveniados com o poder público como os particulares, que escapam da supervisão dos órgãos educacionais.

Uma revisão de pesquisas com dados empíricos sobre a qualidade de creches e pré-escolas, publicadas entre 1996 e 2003, identificou os principais problemas encontrados nas seguintes dimensões: formação de pessoal; currículo; práticas pedagógicas; condições de infraestrutura; e relações com as famílias (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Nos diversos aspectos considerados:

As creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação de pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação de pessoal e infraestrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar. Nos dois tipos de

instituição, constata-se grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das escolas e creches. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, P. 117-118)

Essas e outras conclusões do levantamento aproximam-se dos problemas observados na visita da Comissão da Unesco/OCDE ao Brasil, como parte de estudo comparativo sobre a educação infantil em quatro países: Brasil, Cazaquistão, Indonésia e Quênia (UNESCO/OCDE, 2005, 2005A⁶).

Uma questão particularmente séria é a “despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças”, apontada tanto no documento da Comissão como no artigo de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 119). Com efeito, uma das principais responsabilidades da educação infantil é favorecer o desenvolvimento infantil integral, o que inclui a aprendizagem e o domínio de novas habilidades. As crianças que têm a oportunidade de frequentar uma boa instituição de educação infantil contam com maior probabilidade de obter bons resultados no ensino fundamental, como mostram pesquisas recentes nacionais e internacionais (SYLVA ET AL., 2010). Essa vantagem é especialmente importante em um país como o Brasil, onde os índices de fracasso escolar ainda são bastante altos.

Duas pesquisas brasileiras (CARVALHO, PEREIRA, 2008; LIMA, BHERING, 2006) que utilizaram os mesmos instrumentos de avaliação da qualidade de creche adotados na pesquisa aqui apresentada indicam que a qualidade na educação de bebês e crianças pequenas está comprometida em especial no que diz respeito aos cuidados pessoais e às atividades disponíveis para as crianças.

Em livro organizado por Sonia Kramer, são apresentados resultados de pesquisas desenvolvidas em 21 instituições de educação infantil na cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 2005 e 2006. Dessas, 17 eram públicas, duas comunitárias e duas privadas. Os diversos textos que compõem a publicação descrevem em detalhe os diferentes aspectos do funcionamento dessas unidades, com base em observações, entrevistas e diversos tipos de registros. Concluindo, resumem as autoras:

O resultado fornece exemplos importantes e facetas interessantes do cotidiano com as crianças nas instituições. Contudo por vezes constitui um espelho difícil de olhar: o que vemos refletido nele é a própria imagem do que ainda não foi conquistado nas práticas, embora venha sendo alvo das políticas e da pesquisa teórica e empírica. Essa imagem revela que há muito trabalho a ser feito no sentido de garantir a qualidade da educação infantil no que se refere à formação, à gestão e à intervenção educacional. (KRAMER, 2009, P. 217)

Apesar de obtidos em contextos bem diversos dos encontrados no Brasil, resultados de uma pesquisa longitudinal realizada na Inglaterra

6 Textos relativos a esse estudo foram publicados em português pelo MEC e Unesco em 2009 (Brasil, 2009).

(SYLVA ET AL., 2010) constituem importantes subsídios para a caracterização da qualidade da educação infantil, pois muitas de suas conclusões são também confirmadas por estudos realizados em outros países. A seguir, são resumidos os principais resultados encontrados pela pesquisa em suas primeiras etapas:

- a experiência em pré-escola, comparada com nenhuma, favorece o desenvolvimento da criança. Esses efeitos ainda são evidentes no desenvolvimento intelectual e social durante os primeiros anos da escola primária;
- a duração da frequência (em meses) é importante, sendo que o início antes dos 3 anos de idade relaciona-se com maior desenvolvimento intelectual nas idades de 6 e 7 anos e com melhoria na autonomia, concentração e sociabilidade na entrada da escola primária aos 6 anos;
- a frequência em tempo integral não leva a melhores resultados para as crianças, em comparação com o meio período;
- crianças mais pobres, em particular, podem se beneficiar significativamente de uma experiência pré-escolar de boa qualidade, especialmente se frequentam centros que recebem população heterogênea do ponto de vista da origem social;
- a qualidade das pré-escolas está diretamente relacionada a melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sociocomportamental das crianças e esses efeitos persistem nas avaliações realizadas aos 6 anos e mais;
- centros que contam com pessoal mais qualificado, especialmente com uma boa proporção de professores treinados, possuem maior qualidade e suas crianças apresentam maior progresso (SYLVA ET AL., 2003, 2004, 2004A).

A possibilidade de analisar as práticas educativas presentes no cotidiano de 150 instituições de educação infantil, situadas em seis capitais, localizadas nas cinco regiões geográficas do país, permitiu que esta pesquisa explorasse, em maior escala, os aspectos da qualidade do atendimento educacional à criança pequena já identificados nos estudos anteriores. O desafio a ser enfrentado era investigar, de forma sistemática e detalhada, as condições das instituições e dos ambientes em que as crianças são atendidas, aí incluídos os profissionais das unidades, supondo que são essas condições que determinam melhores ou piores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para elas.

O pressuposto adotado é que a frequência a uma creche ou pré-escola de qualidade faz a diferença na vida das crianças não só em se tratando do impacto positivo em sua trajetória escolar posterior, mas também, e principalmente, no que diz respeito à natureza das experiências vividas durante o tempo em que frequentam estas instituições, possibilitando uma plena vivência de sua infância e ampliando suas possibilidades de compreensão e interação com o mundo e pessoas ao seu redor.

METODOLOGIA⁷

7
Agradecemos às estatísticas Raquel Valle e Miriam Bizzocchi pelo trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

AMOSTRA

A seis capitais incluídas na amostra foram definidas pelo MEC, contemplando as diferentes regiões do país: Belém, Teresina, Fortaleza, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis. A seleção das instituições em cada capital foi feita por meio da análise do banco de dados do Censo Escolar/2008, fornecido pelo MEC/Inep, levando em consideração o conjunto das seguintes variáveis: dependência administrativa da instituição; tipo de estabelecimento; número de alunos; período de atendimento; localização em bairros/distritos e Indicador de desenvolvimento da educação – Ideb – médio das escolas de ensino fundamental situadas no entorno das instituições de educação infantil.

Em cada instituição foram sorteadas as turmas a serem observadas, uma com crianças em idade de creche e uma com crianças em idade de pré-escola, perfazendo um total de 229 turmas. A tabela 1 mostra o número de turmas de creche e pré-escola avaliadas em cada uma das seis cidades. Foram avaliadas 147 instituições⁸, sendo 102 (69,4%) municipais, 22 (15%) privadas particulares e 23 (15,6%) privadas conveniadas com o poder público. Quanto ao tipo de atendimento, 93 (63,3%) atendiam exclusivamente crianças da educação infantil e 54 (36,7%) tinham matrículas também nas demais etapas do ensino.

8
Houve uma perda de três instituições da amostra de 150 inicialmente prevista.

TABELA 1

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA DE ACORDO COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Município	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
	Municipal	Conveniada	Particular	Total
Belém	9	3	7	19
Campo Grande	25	5	0	30
Florianópolis	23	7	0	30
Fortaleza	9	1	10	20
Rio de Janeiro	10	3	5	18
Teresina	26	4	0	30
Total	102 (69,4%)	23 (15,6%)	22 (15,0%)	147 (100%)

Fonte: Campos (coord), 2010.

INSTRUMENTOS

Instrumentos de observação de salas/grupos de crianças

Os processos de escolha e de adaptação dos roteiros de observação demandaram especial atenção, pois esses instrumentos deveriam corresponder a diversos critérios, tais como: ser coerentes com os documentos oficiais

nacionais, contendo orientações curriculares, parâmetros e indicadores de qualidade⁹ para creches e pré-escolas; ser suficientemente detalhados para permitir uma avaliação da qualidade do atendimento que contemplasse uma gama ampla de aspectos, cobrindo as principais dimensões de qualidade da educação infantil identificadas na literatura; e permitir uma adaptação aos objetivos da pesquisa que fosse viável dentro do cronograma previsto.

A partir do levantamento realizado, foram selecionadas as escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition* – ITERS-R¹⁰ (HARMS, CLIFFORD, CRYER, 2003) e *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition* – ECERS-R¹¹ (HARMS, CLIFFORD, CRYER, 1998), conhecidas e utilizadas internacionalmente¹² como instrumentos de avaliação da qualidade de instituições de educação infantil. As escalas foram desenvolvidas para ser utilizadas na observação e avaliação de ambientes e/ou programas voltados ao atendimento de crianças com idade entre 0 e 2 anos e meio (ITERS-R) e entre 2 anos e 7 meses e 5 anos (ECERS-R) e com a presença do professor responsável.

Seus roteiros contêm aspectos que contemplam os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros. As faixas etárias a que se destinam correspondem de perto àquelas atendidas, no Brasil, por creches e pré-escolas. Além de abranger uma grande variabilidade de situações, contam, também, com manuais de aplicação e vídeos de orientação para aplicadores. Essas escalas também já foram empregadas em estudos publicados no Brasil, quando se mostraram adequadas às situações encontradas em instituições brasileiras (SOUZA, CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005; LIMA, BHERING, 2006; CARVALHO, PEREIRA, 2008). Os dois instrumentos de observação foram traduzidos e adaptados para o português brasileiro e diagramados especialmente para a pesquisa.

A ITERS-R apresenta um roteiro de observação que reúne sete subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Falar e compreender; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), com 39 itens, compostos de 455 indicadores, ao passo que a ECERS-R apresenta um roteiro que reúne também sete subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), com 43 itens, compostos de 470 indicadores. Em ambas as escalas os itens podem receber pontuações variando de 1 a 7 pontos, em que 1 corresponde ao nível de qualidade inadequado, 3 ao mínimo, 5 ao bom e 7 ao excelente. A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõe cada uma das sete subescalas indica o nível de qualidade do atendimento da instituição. Na pesquisa *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, a pontuação total da escala, bem como das subescalas e itens que a compõem, foi transformada, e é apresentada em uma escala variando de 1 a 10 pontos, com a seguinte classificação, apresentada no quadro 1.

9

Após o início da pesquisa, foi publicado o documento *Indicadores de qualidade na educação infantil* (Brasil, 2009).

10

A tradução da ITERS-R para o português brasileiro é de Campos-de-Carvalho e Bhering (2006).

11

A tradução para o português de Portugal da ECERS-R é de Abreu-Lima et al. (2008). Para esta pesquisa foi realizada uma adaptação para o português brasileiro (ver Harms, Clifford, Cryer, 2009; Harms, Cryer, Clifford, 2006).

12

Ver, entre outros, Tietze et al. (1996) e Loeb et al. (2004).

QUADRO 1

CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO ADOTADOS NA PESQUISA

Classificação	Pontuação
Inadequado	1 -----3
Adequado	5 -----7
Bom	7 -----8,5
Excelente	8,5 -----10

Fonte: Campos (coord.), 2010.

As subescalas são compostas por itens que avaliam diversos aspectos dos ambientes de creche e de pré-escola. As sete subescalas da ITERS-R e da ECERS-R versam sobre:

1. Espaço e mobiliário: um conjunto de indicadores que permite classificar aspectos, tais como estado de conservação, nível de conforto, grau de segurança, acessibilidade a crianças com deficiências e adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças.
2. Rotinas de cuidado pessoal: os seis itens que compõem esta subescala incidem sobre os procedimentos de rotina de cuidados pessoais, relacionados à promoção da saúde, segurança e bem-estar das crianças.
3. Falar e compreender (ITERS-R) e Linguagem e raciocínio (ECERS-R): contém três itens que avaliam os estímulos dados às crianças no sentido de desenvolver suas habilidades linguísticas. Isto inclui a comunicação verbal (tanto falar, quanto escutar), o uso de livros e o desenvolvimento do raciocínio por meio da linguagem.
4. Atividades: são avaliadas as atividades proporcionadas às crianças e os materiais disponíveis para tanto. Os materiais são considerados com relação à sua quantidade, adequação, variedade e quanto ao tempo em que ficam disponíveis para serem utilizados pelas crianças.
5. Interação: a qualidade das interações entre as crianças e entre adultos e crianças constitui um dos aspectos avaliados. Observa-se, também, o tipo de disciplina e as formas de supervisão adotadas pela equipe.
6. Estrutura do programa: o foco está na avaliação do ritmo da programação diária, incluindo as rotinas de cuidados pessoais, as atividades livres e em grupos. Avalia-se, também, a flexibilidade da programação de modo a atender as necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses e as condições da instituição para incluir crianças com deficiências.
7. Pais e equipe: são avaliadas as estratégias utilizadas pela instituição para satisfazer as necessidades pessoais e profissionais da equipe e para envolver os pais no programa. Destaque é dado para o relacionamento existente entre os membros da equipe e destes com os pais das crianças.

Questionários para equipes das instituições de educação infantil

Os questionários foram utilizados para recolher informações sobre as instituições e seus profissionais, conforme descrição a seguir:

- Questionário de Caracterização da Instituição (118 questões) e Questionário do Diretor (121 questões, com diferentes formatos): instrumentos respondidos pelo dirigente da instituição de ensino, visando à caracterização da unidade em um espectro amplo de temas relativos à gestão do estabelecimento.
- Questionário do Coordenador (123 questões): instrumento apresentado ao profissional responsável pelas atividades de orientação pedagógica, quando existente na unidade. Para suprir os casos de inexistência de coordenador pedagógico ou equivalente na unidade, muitos aspectos pedagógicos foram também incluídos nas questões feitas ao diretor.
- Questionário do Professor (168 questões): instrumento respondido pela pessoa responsável pelas turmas de creche ou de pré-escola sorteadas para compor a amostra do estudo da qualidade da educação infantil. O objetivo deste questionário era o de obter dados sobre o perfil do professor e cobrir aspectos do cotidiano de creches e pré-escolas que as observações diretas não conseguem captar.

TRABALHO DE CAMPO

Para a realização do estudo, foram constituídas seis equipes de campo, formadas por cinco ou seis pesquisadoras cada, coordenadas localmente por professoras¹³ das universidades federais locais (Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Piauí; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Santa Catarina). Cada pesquisadora visitou cinco ou seis instituições permanecendo nelas por três ou quatro dias no mínimo. Em cada uma delas foram distribuídos os questionários para os profissionais. Conforme a tabela 2, 147 instituições participaram da pesquisa.

Nem todas as instituições atendiam ambas as faixas etárias, o que explica os diferentes números de turmas observadas em cada capital. Foram avaliadas no total, 91 turmas de creche (0 a 3 anos) e 138 turmas de pré-escola (4 a 5 anos).

13

As pesquisadoras locais que coordenaram a pesquisa de campo foram as professoras Ana Maria O. Tancredi Carvalho, em Belém; Regina A. Marques de Souza, em Campo Grande; Jodete B. G. Füllgraf, em Florianópolis; Sílvia H. Vieira Cruz, em Fortaleza; Eliana Bhering, no Rio de Janeiro e Olivette R. B. Prado Aguiar, em Teresina.

TABELA 2

DETALHAMENTO DO NÚMERO DE INSTRUMENTOS APLICADOS POR CAPITAL

Cidades	Inst. previstas visitadas		Escalas			Questionários			
			Iters-R	Ecer-R	Prof. creche	Prof. pré	Diretor	Caract. Instituição	Coord. pedagógica
Belém	20	19	4	19	4	19	19	19	12
Campo Grande	30	30	19	28	19	28	30	30	13
Florianópolis	30	30	30	30	29	30	29	29	22
Fortaleza	20	20	12	16	12	16	20	20	9
Rio de Janeiro	20	18	7	15	7	15	18	18	16
Teresina	30	30	19	30	19	30	30	30	22
Total	150	147	91	138	90	138	146	146	94

Fonte: Campos (Coord.), 2010.

A AVALIAÇÃO DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Creches

Foram observadas 91 turmas de creche nas seis capitais. As médias das subescalas (Graf.1) Atividades (2,2) e Rotinas de cuidado pessoal (2,9) são as mais baixas e correspondem ao nível de qualidade Inadequado. As médias das subescalas Espaço e mobiliário (3,1), Falar e compreender (3,8) Estrutura do programa (3,2) e Pais e equipe (3,6) se situam no nível de qualidade Básico. A subescala Interação obteve a maior média (5,7), atingindo o nível de qualidade Adequado.

Na subescala Rotinas de cuidado pessoal, os itens Refeições/merendas, Sono e Práticas de saúde obtiveram médias correspondentes ao nível Inadequado¹⁴. Hábitos simples, porém muito importantes, como, por exemplo, lavar as mãos após o uso do sanitário e/ou troca de fraldas, estão ali incluídos.

As atividades proporcionadas às crianças, os materiais disponíveis e as condições dos espaços obtiveram avaliações bastante preocupantes. As médias mais baixas (abaixo de 2 pontos) foram constatadas nos itens Música e movimento; Blocos; Natureza/ciências e Promoção da aceitação da diversidade. Note-se que a classificação no nível Inadequado significa que não se encontrou, na média das salas observadas, nenhum material disponível para as atividades naquela área do currículo, tais como gravura, livro, material ou objeto relativo àquele item.

Preocupa, também, a ausência de livros nas salas das turmas pesquisadas. Nesse item, que compõe a subescala Falar e compreender, a pontuação média foi 1,5. A literatura especializada mostra a importância de crianças pequenas terem a oportunidade de manusear livros, como parte do processo de letramento.

Em sua pesquisa, após a aplicação da mesma escala em 12 turmas de creche em um município de Santa Catarina, Lima e Bhering

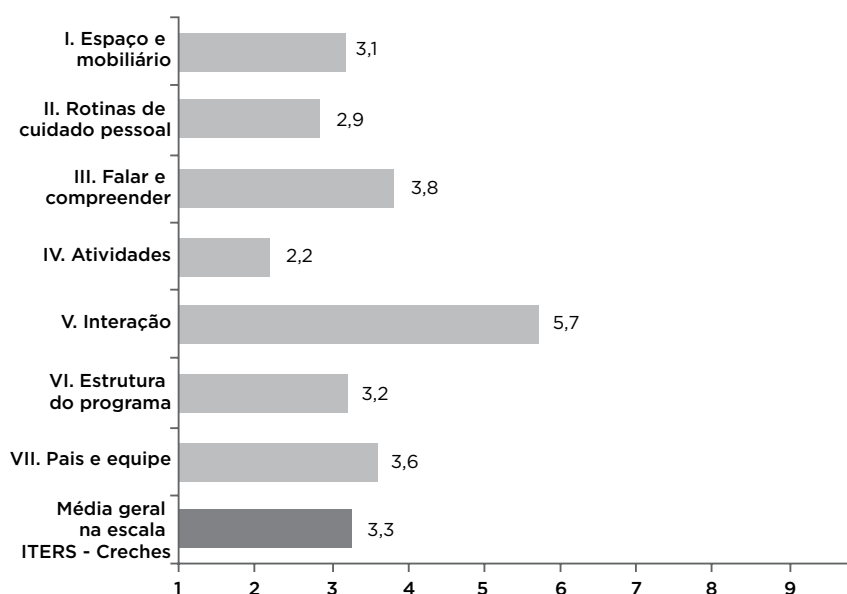
¹⁴ Em anexo, constam tabelas (uma para a escala ITERS-R e outra para a Ecers-R) com as pontuações obtidas para cada item das subescalas.

(2006, p. 585) constataram que os escores mais baixos foram também obtidos nas subescalas Rotinas de cuidado pessoal e Atividades. Carvalho e Pereira (2008, p. 274), aplicando a Iters-R em 16 unidades de educação infantil de um município, verificaram que a média mais baixa foi obtida na subescala Rotinas de cuidado pessoal, notando a pouca atenção dada a procedimentos como lavagem de mãos das crianças e higiene na troca de fraldas.

Na subescala Interação, que obteve a maior média, como nessas duas outras pesquisas, o item mais bem avaliado foi Interação criança-criança. Parece, nesse caso, que os adultos encorajam as relações entre pares, o que é uma característica positiva.

GRÁFICO 1

MÉDIA GERAL E MÉDIAS NAS SUBESCALAS DA ESCALA ITERS-R - CRECHE



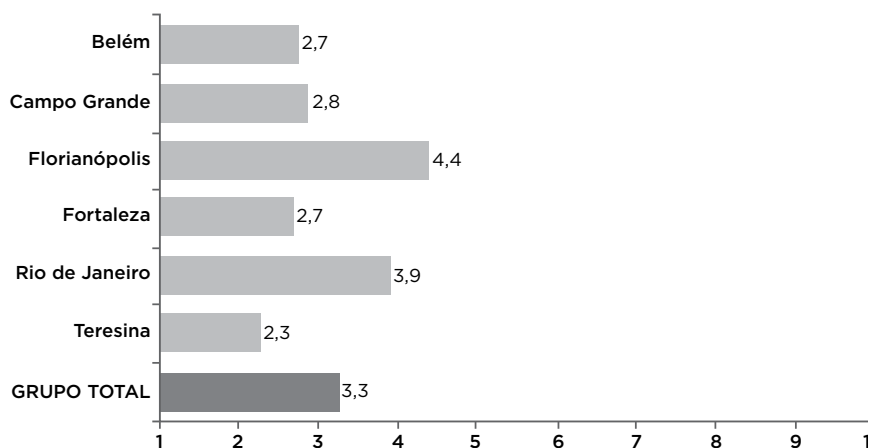
Fonte: Campos (coord.), 2010.

As médias obtidas na escala Iters-R nas creches observadas em cada capital constam do gráfico 2. Ainda que Florianópolis e Rio de Janeiro apresentem as melhores pontuações, estas correspondem apenas ao nível de qualidade básico, sendo que não há diferenças estatisticamente significantes entre as médias obtidas nessas duas cidades. As outras médias situam-se no nível de qualidade Inadequado.

É preciso cautela no julgamento dessas diferenças, pois os seis municípios apresentam condições sociais e econômicas bastante desiguais, refletidas nos dados obtidos pela pesquisa sobre os recursos financeiros disponíveis (BASSI, neste número) e nos indicadores de desenvolvimento social para cada capital.

GRÁFICO 2

MÉDIA GERAL NA ESCALA ITERS-R: CRECHE, POR CAPITAL



Fonte: Campos (coord.), 2010.

PRÉ-ESCOLAS

A escala Ecers-R foi aplicada em 138 turmas de pré-escola nos seis municípios pesquisados. As médias das subescalas, apresentadas no gráfico 3, variaram entre 2,3 e 5,6 pontos. Classificadas como nível Inadequado estão as médias nas subescalas Atividades (2,3) e Estrutura do Programa (2,5); como nível Básico, as subescalas Espaço e mobiliário (3,1), Pais e equipe (3,6), Linguagem e raciocínio (3,7) e Rotinas de cuidado pessoal (4,1); e como Adequado, apenas a subescala Interação (5,6).

Da mesma forma que para as turmas de creche, os aspectos avaliados na subescala Atividades foram os que obtiveram as médias mais baixas. O único item que recebeu uma pontuação média acima do nível de qualidade inadequado foi o relativo à Matemática/número, com 3,3 (Básico). O item Natureza e ciências obteve a pontuação mais baixa (1,6) do conjunto dos itens. Segundo a escala, a nota mínima é dada quando “Não há jogos, materiais ou atividades acessíveis sobre natureza/ciências” (ECERS-R ADAPTADA, P. 56). Parece, nesse caso, que não estão sendo oferecidas oportunidades para que as crianças desenvolvam sensibilidade e conhecimentos sobre o meio ambiente natural, questão cada vez mais importante para as futuras gerações.

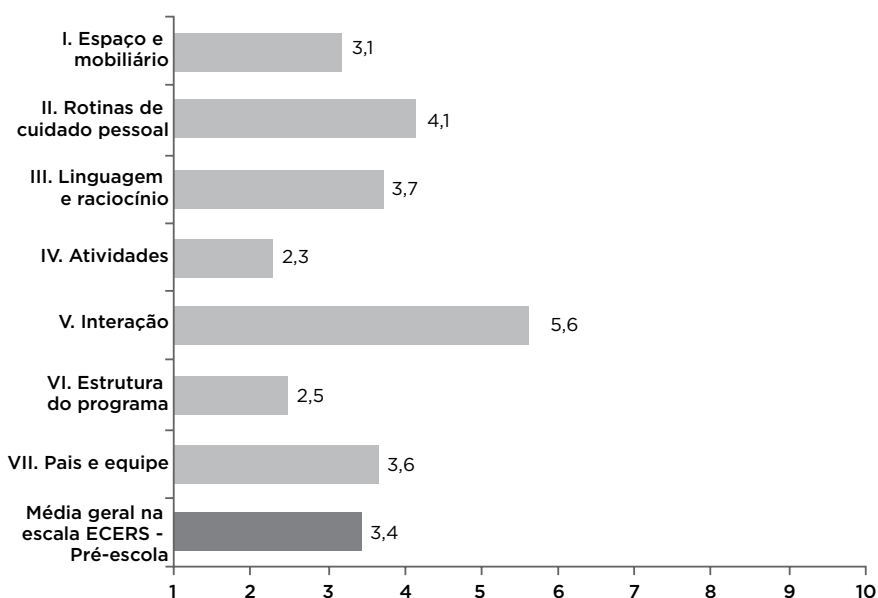
Como a subescala Atividades refere-se aos materiais disponíveis para as diversas áreas do currículo e respectivas atividades, conclui-se que as turmas de pré-escola têm acesso restrito a materiais que possibilitam a exploração das diversas experiências que crianças pequenas deveriam vivenciar nesta etapa da educação, com algumas áreas significativas sendo quase completamente negligenciadas.

Observando-se as pontuações por item (ver Anexo), verifica-se que a maioria das turmas de pré-escola da amostra não incorporou modelos

de organização do tempo e do espaço que possibilitem às crianças maior autonomia, a oportunidade de escolha entre diversos tipos de atividade e o trabalho em pequenos grupos. Isso se reflete nos itens das subescalas Espaço e Mobiliário e Estrutura do Programa, que foram avaliados no nível Inadequado: Mobiliário para relaxamento e conforto; Organização da sala para atividades; Espaço de privacidade; Programação e Atividade em grupo. Além disso, nas turmas de pré-escola, parece haver poucas oportunidades para brincadeiras e atividades de motricidade ampla: os itens Equipamentos de motricidade ampla, Areia/água e Brincadeira de faz de conta também receberam pontuação Inadequada.

GRÁFICO 3

MÉDIA GERAL E MÉDIAS NAS SUBESCALAS DA ESCALA ECERS-R - PRÉ-ESCOLA



Fonte: Campos (coord.), 2010.

Assim como para as turmas de creche, para as turmas de pré-escola as médias mais altas também foram registradas para a subescala Interação (5,6 – nível Adequado). Esse é um aspecto que merece ser mais bem explorado no contexto brasileiro. Uma pesquisa realizada na Califórnia e na Flórida (EUA), que utilizou outros tipos de instrumentos de observação além da escala Ecers-R, identificou efeitos da interação social entre adultos e crianças sobre o desenvolvimento infantil, tanto na dimensão cognitiva, como na comportamental (LOEB ET AL., 2004, p. 62). Outro estudo, envolvendo 2,4 mil crianças de 4 anos de idade, em onze estados norte-americanos, com emprego da escala Ecers-R, conclui que

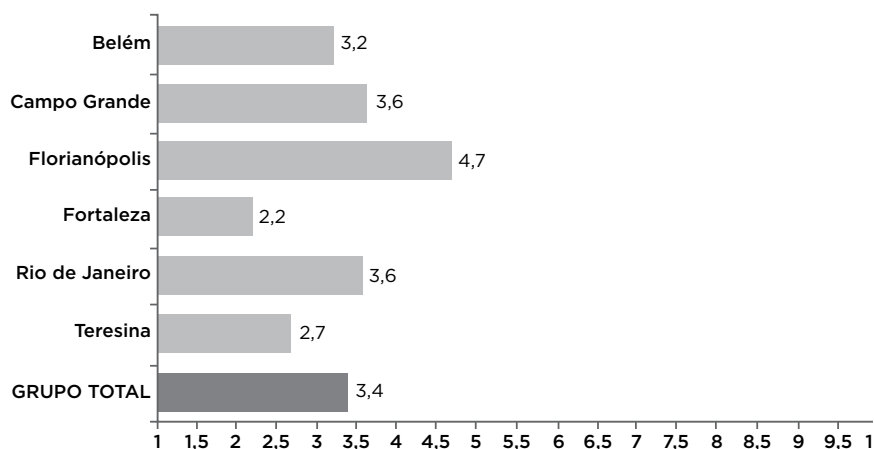
...a qualidade das interações afetivas não estava associada ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de linguagem, mas que a qualidade das interações instrucionais estava positivamente associada às cinco medidas de desenvolvimento acadêmico e de linguagem [adotadas na pesquisa]. (MASHBURN ET AL., S.D., P. 25)

Uma análise dos itens que compõem as subescalas indica algumas dimensões da qualidade importantes nas instituições avaliadas nas seis capitais. Esta análise mostrou que, tanto nas creches como nas pré-escolas que obtiveram as pontuações mais altas, haveria maiores possibilidades de: a supervisão ser adequada durante o sono das crianças; as crianças conhecerem bem as regras de segurança; haver bom equilíbrio entre o falar e o ouvir; não se trabalhar matemática de maneira mecânica e repetitiva; a expressão individual ser mais respeitada; brinquedos, materiais, equipamentos e roupas estarem mais acessíveis para as crianças brincarem de faz de conta; haver maior quantidade de materiais para motricidade fina; não haver espera longa por parte das crianças entre os acontecimentos diários e existirem maiores oportunidades para as crianças escolherem seus pares nas brincadeiras e atividades.

Conforme o gráfico 4, a média para o conjunto total de estabelecimentos dos municípios foi de 3,4 pontos, o que corresponde ao nível de qualidade Básico (cujas pontuação varia entre 3 e 5); porém, em dois municípios, as médias situam-se no nível Inadequado.

GRÁFICO 4

MÉDIA GERAL NA ESCALA ECERS-R - PRÉ-ESCOLA, POR CAPITAL



Fonte: Campos (coord.), 2010.

Analisando-se os resultados por município, verifica-se que as pré-escolas de Florianópolis obtiveram o melhor resultado e que a média mais baixa foi observada em Fortaleza, seguida das de Teresina e de Belém.

Como já foi comentado, esses resultados precisam ser avaliados no contexto social e econômico que caracteriza cada município.

Os dados colhidos sobre as políticas municipais evidenciaram caminhos muito diferentes na organização de suas redes de educação infantil. Maior ou menor prioridade para atendimento em período integral, quais faixas etárias são atendidas nas redes públicas, maior ou menor ênfase no estabelecimento de convênios, modalidades diversas de repasse de recursos para as instituições conveniadas com a prefeitura, terceirização de serviços e contratos de pessoal nos estabelecimentos municipais, são algumas facetas dessa diversidade de situações.

Tal realidade torna bastante complexa uma comparação entre os resultados das medidas de qualidade entre instituições públicas, particulares e conveniadas, como previa uma das hipóteses do estudo. Foram constatadas pequenas diferenças em alguns aspectos, porém, devido à grande heterogeneidade de condições observadas em cada um desses segmentos, qualquer generalização, com base na amostra definida para esta pesquisa, se torna arriscada.

FATORES ASSOCIADOS ÀS MEDIDAS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta parte do estudo procurou verificar quais características das instituições avaliadas (condições de infraestrutura, perfil da equipe escolar, características da região em que as creches e as pré-escolas estavam localizadas, entre outras) mostravam estar associadas às variações nas notas obtidas nas escalas de avaliação da qualidade dos ambientes de educação infantil. O procedimento adotado foi a Análise de Regressão Múltipla.

Na aplicação dessa técnica, usou-se como variável resposta, no caso das creches, a nota obtida a partir da aplicação da escala Iters-R e no caso das pré-escolas, a nota obtida pela aplicação da escala Ecers-R. Como variáveis explicativas foram utilizados os indicadores construídos com base na análise das informações obtidas por meio dos questionários¹⁵ distribuídos pelos pesquisadores nas instituições avaliadas. Também foram usados, como variáveis explicativas, alguns dados de caracterização das instituições que constavam do *Censo escolar de 2008* (BRASIL, 2008) e outros indicadores obtidos no banco de dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – FIBGE – do Censo demográfico de 2000, relativos à caracterização demográfica e socioeconômica dos bairros nos quais estão localizadas as instituições de educação infantil visitadas.

Como o conjunto de variáveis explicativas a ser considerado era relativamente grande, utilizou-se o método “Forward” para a seleção das variáveis a serem incluídas no modelo de análise. O conjunto das variáveis explicativas investigadas nos modelos referentes ao estudo da

15

O questionário do coordenador não foi utilizado, uma vez que nem todas as instituições possuíam um profissional exercendo essa função.

qualidade das creches e das pré-escolas resulta de uma pré-seleção das variáveis de maior interesse do ponto de vista de políticas públicas ou da perspectiva pedagógica, e foi feita com a ajuda de técnicas estatísticas descritivas. Este conjunto de variáveis incluiu informações sobre a modalidade de atendimento, dependência administrativa, período de atendimento e tamanho da instituição; infraestrutura, equipamentos complementares e básicos da instituição, transporte escolar e bolsa família; informações sobre a formação do diretor bem como remuneração e procedimentos institucionais; informações sobre a formação do professor, situação trabalhista e sua prática pedagógica; e dados do Censo de 2000 sobre percentual de crianças, no bairro, entre 0 e 3 e 4 e 6 anos, renda média mensal dos responsáveis pelo domicílio e percentual de responsáveis pelo domicílio no bairro com zero a sete anos de estudo.

RESULTADOS RELATIVOS ÀS CRECHES

O processo *Foward* para a seleção das variáveis terminou com a inclusão de nove variáveis no modelo. Duas delas tinham mais de duas categorias de resposta: a idade do professor e o salário bruto do diretor. Assim, uma etapa intermediária, antes do ajuste final do modelo de regressão, foi verificar se o número de categorias dessas variáveis poderia ser reduzido. Foram então realizados contrastes – comparações de duas a duas, das categorias das variáveis. A partir daí, verificou-se que era possível agrupar as duas primeiras categorias da variável idade do professor, e a segunda e a terceira categorias da variável salário bruto do diretor. Assim, após o ajuste final do modelo de regressão, foram obtidas as estimativas apresentadas na tabela 3.

A interpretação dos dados reunidos na tabela 3 permite afirmar que as creches com as melhores medidas de qualidade apresentam as seguintes características:

- Funcionam em estabelecimentos que atendem exclusivamente crianças da educação infantil; possuem melhor infraestrutura (cinco ou mais salas ou dependências) e contam com maior número de equipamentos e/ou recursos complementares (mais de oito).
- Atendem crianças que fazem uso de algum tipo de transporte escolar.
- A matrícula dos filhos de funcionários não é automaticamente assegurada.
- O salário bruto do diretor é superior a R\$ 4.186,00 (o que corresponde a mais de 9 salários mínimos).
- Os professores são mais jovens (até 44 anos) e informam realizar diariamente um conjunto de atividades com as crianças (mais de oito atividades diárias).
- Estão localizadas em bairros com baixa porcentagem de responsáveis pelo domicílio com menos de sete anos de estudo.

TABELA 3

ESTIMATIVAS (E ERROS-PADRÃO) DOS PARÂMETROS DO MODELO DE REGRESSÃO AJUSTADO PARA O ESTUDO DA QUALIDADE DA CRECHE

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	ESTIMATIVAS (E.P.)	P-VALOR
Intercepto		4,904 (0,525)	< 0,0001
Censo escolar 2008			
Atendimento	Somente EI	0,783 (0,334)	0,0217
	EI e EB	0	-
Questionário de caracterização da instituição			
Infraestrutura	Menos do que 5 instalações	-0,571 (0,227)	0,0141
	5 ou mais instalações	0	-
Equipamentos complementares	Até 8 recursos complementares	-0,664 (0,244)	0,0081
	Mais de 8	0	-
Transporte escolar	Não	-0,465 (0,254)	0,0708
	Sim	0	-
Questionário de caracterização da instituição			
Salário bruto	Até 4 salários mínimos	-1,416 (0,412)	0,001
	De 4 a 9 salários mínimos	-0,835 (0,387)	0,0344
	Mais de 9 salários mínimos	0	-
Matrícula garantida para os filhos de funcionários	Sim	-0,632 (0,220)	0,0054
	Não	0	-
Questionário do professor			
Idade	Até 44 anos	0,973 (0,269)	0,0005
	45 anos ou mais	0	-
Frequência das atividades desenvolvidas com as crianças	Até 8 atividades diariamente	-0,434 (0,207)	0,0395
	Mais de 8 diariamente	0	-
IBGE			
Instrução de 0 a 7 anos		-0,013 (0,006)	0,0312

Fonte: Campos (coord.) 2010.

Os resultados de uma simulação sobre qual seria a qualidade esperada de uma creche com todas as características listadas anteriormente, ou seja, uma creche que apresentasse a melhor condição em todas as variáveis, indicam que a nota na escala Iters-R seria igual a 6,56¹⁶. Analogamente, para o pior cenário, a medida de qualidade esperada seria igual a 0,07¹⁷. Vale lembrar que a medida de qualidade da creche, obtida via aplicação da escala Iters-R, podia assumir valores de 1 a 10 pontos. No entanto, os valores esperados, obtidos com base no modelo ajustado, não seguem necessariamente essa mesma variação, como se pode verificar pelo cálculo do melhor e do pior cenário mostrado.

Quando se ajusta um modelo de regressão, outra informação de interesse é saber qual é a importância de cada uma das variáveis selecionadas.

16 Nesse cálculo foi utilizado o valor 7,91% para a variável zero a sete anos de instrução, que corresponde à porcentagem mais baixa observada no conjunto das instituições de creche avaliadas no estudo.

17 Nesse caso, foi considerado o valor de 50% para a variável instrução de 0 a 7 anos.

Essa importância é medida pela redução da variabilidade provocada pela inclusão da variável no modelo.

Assim, para identificar quais eram as variáveis de maior influência na qualidade da creche, partiu-se do modelo final (com todas as variáveis) e em seguida foram ajustados outros nove modelos, cada um deles com a retirada de apenas uma dessas variáveis. Em seguida, avaliou-se a redução na variabilidade causada pela entrada de cada uma delas.

O valor dessa redução é calculado pela diferença entre 1 (ou 100%) e a razão entre a variância do modelo completo (0,8350 no caso aqui considerado) e, ainda, a variância do modelo sem a presença da variável que está sendo avaliada. Os resultados desse procedimento são apresentados na tabela 4.

TABELA 4

VARIÂNCIA RESIDUAL DO MODELO DE REGRESSÃO: O ESTUDO DA QUALIDADE DA CRECHE

VARIÁVEL EXCLUÍDA DO MODELO	VARIÂNCIA	REDUÇÃO NA VARIABILIDADE
Modelo completo	0,8350	
Censo 2008		
Atendimento	0,8884	6,00%
Questionário de caracterização da instituição		
Infraestrutura	0,8963	6,80%
Equipamentos complementares	0,9067	7,90%
Transporte escolar	0,8676	3,80%
Questionário do diretor		
Salário bruto	0,9835	15,10%
Matrícula garantida para filhos de funcionários	0,9148	8,70%
Questionário do professor		
Idade	0,9528	12,40%
Frequência das atividades desenvolvidas com as crianças	0,8776	4,90%
IBGE		
Instrução de 0 a 7 anos	0,8818	5,30%
TOTAL		70,90%

Fonte: Campos (coord.) 2010.

Os dados reunidos na tabela 4 indicam que as variáveis com maior impacto na medida da qualidade da creche são o salário do diretor e a idade do professor, sendo responsáveis, respectivamente, por 15,1% e por 12,4% da redução na variabilidade. Todas as variáveis juntas explicam 70,9% das diferenças observadas na variável resposta qualidade da creche.

RESULTADOS RELATIVOS À PRÉ-ESCOLA

Analogamente ao que foi feito para a creche, o mesmo conjunto de indicadores e o mesmo procedimento de análise estatística foram utilizados, exceção feita à variável resposta, uma vez que agora os resultados correspondem aos obtidos com a escala Ecers-R. Cabe ressaltar também que, do questionário do professor, foram consideradas aqui apenas as respostas dadas pelos professores da pré-escola.

Na análise dos fatores associados à qualidade da pré-escola também foram selecionadas duas variáveis com mais de duas categorias de resposta: a área temática do curso de pós-graduação realizado pelo professor e o salário bruto do diretor. Em decorrência, foram realizados os contrastes necessários e verificou-se que era possível reduzir as categorias da variável “área de pós-graduação” a apenas duas categorias: educação, com ênfase na área pedagógica específica para educação infantil, e demais áreas.

Com relação à variável “salário bruto do diretor”, as categorias foram agrupadas, resultando uma variável com apenas duas categorias: (1) abaixo de 4 salários mínimos e (2) acima de 4 salários mínimos conforme a tabela 5. Assim, após o ajuste final do modelo de regressão, foram obtidas as estimativas apresentadas na tabela 5.

A interpretação dos dados reunidos na tabela 5 permite afirmar que as pré-escolas com as melhores medidas de qualidade apresentam as seguintes características a seguir da tabela.

- Funcionam em estabelecimentos que atendem exclusivamente crianças da educação infantil e dispõem de maior número de equipamentos complementares (mais de oito).
- Atendem crianças que fazem uso de algum tipo de transporte escolar.
- São unidades dirigidas por profissionais que concluíram seu curso de nível superior há 15 anos ou mais e assumiram o cargo de direção por meio de concurso público, processo seletivo ou eleição.
- Os diretores promovem atividades ou cursos de formação destinados aos professores e aos funcionários na sua própria unidade.
- O salário bruto do diretor é maior do que 4 salários mínimos (R\$ 1.861,00).
- São dirigidas por profissionais que declaram enfrentar poucas dificuldades no trabalho referentes ao quadro de pessoal, tamanho das turmas etc.
- Por último, nas pré-escolas de melhor qualidade os professores realizaram cursos de pós-graduação (especialização ou acadêmico) em Educação, com ênfase na área pedagógica específica para educação infantil.

Os resultados de uma simulação sobre qual seria a qualidade esperada de uma pré-escola de qualidade indicam, no caso do melhor cenário, ou seja, com todas as características listadas anteriormente, uma nota esperada igual a 6,64. Analogamente, para o pior cenário a medida de qualidade esperada seria igual a 0,24.

TABELA 5

ESTIMATIVAS (E ERROS-PADRÃO) DOS PARÂMETROS DO MODELO DE REGRESSÃO AJUSTADO PARA O ESTUDO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	ESTIMATIVAS (E.P.)	P-VALOR
Intercepto		5,244 (0,308)	< 0,0001
Censo Escolar 2008			
Atendimento	Somente EI	1,392 (0,256)	< 0,0001
	EI e EB	0	-
Questionário de caracterização da instituição			
Equipamentos complementares	Até 8 recursos mais sofisticados	-0,488 (0,254)	0,0569
	Mais de 8	0	-
Transporte escolar	Não	-0,631 (0,224)	0,0057
	Sim	0	-
Questionário do diretor			
Anos de formação	Até 14 anos	-0,605 (0,214)	0,0056
	15 anos ou mais	0	-
Promove atividades de formação na escola	Não	-0,594 (0,211)	0,0057
	Sim	0	-
Meio de acesso ao cargo	Indicação	-0,427 (0,227)	0,0622
	Concurso público, processo seletivo, eleição etc.	0	-
Salário bruto	Até 4 salários mínimos	-0,835 (0,219)	0,0002
	Mais de 4 salários mínimos	0	-
Dificuldades no trabalho	Muita dificuldade	-0,584 (0,207)	0,0055
	Pouca dificuldade	0	-
Questionário do professor			
Área da pós-graduação	Outras	-0,838 (0,248)	0,001
	Área pedagógica específica para educação infantil	0	-

Fonte: Campos (coord.) 2010

Para identificar quais variáveis mais influenciavam na qualidade da pré-escola, usou-se o mesmo procedimento aplicado nos resultados relativos à creche; aplicou-se o modelo final (com todas as variáveis) e em seguida foram ajustados outros nove modelos, cada um deles com a retirada de apenas uma dessas variáveis, avaliando-se a redução na variabilidade causada pela entrada de cada uma delas.

Observa-se, pelos dados da tabela 6, que as variáveis de maior impacto na medida da qualidade da pré-escola são a modalidade de atendimento da instituição e o salário do diretor, sendo responsáveis, respectivamente, por 19,6% e por 17,2% da redução na variabilidade. Todas as variáveis juntas explicam 82,3% das diferenças observadas nas notas obtidas na escala Ecers-R.

TABELA 6

VARIÂNCIA RESIDUAL DO MODELO DE REGRESSÃO: ESTUDO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA

VARIÁVEL EXCLUÍDA DO MODELO	VARIÂNCIA	REDUÇÃO NA VARIABILIDADE
Modelo completo	1,1707	
Censo Escolar 2008		
Atendimento	1,4565	19,60%
Questionário de caracterização da instituição		
Equipamentos complementares	1,2065	3,00%
Transporte escolar	1,2476	6,20%
Questionário do diretor		
Anos de formação	1,2804	8,60%
Promove atividade de formação na instituição	1,2884	9,10%
Meio de acesso ao cargo	1,270	3,80%
Salário bruto	1,4133	17,20%
Dificuldades no trabalho	1,2481	6,20%
Questionário do professor		
Área da pós-graduação	1,2806	8,60%
TOTAL		82,30%

Fonte: Campos (coord.) 2010.

PROJEÇÕES SOBRE MELHORIAS NAS MEDIDAS DE QUALIDADE

A partir dos modelos ajustados, foram calculadas as estimativas para a qualidade da creche e da pré-escola de todas as instituições avaliadas na pesquisa. Além disso, foram selecionadas algumas das variáveis que entraram na composição dos modelos e foi calculada uma nova estimativa para cada instituição avaliada, considerando-se uma situação hipotética na qual, com relação a essas variáveis escolhidas, todas as instituições estivessem na categoria associada às melhores condições de qualidade. Esse exercício teve como objetivo quantificar o impacto que algumas mudanças em determinadas características das instituições de educação infantil acarretariam, em média, na qualidade das creches e das pré-escolas de cada um dos municípios.

Assim, foram calculadas (via modelo) estimativas da qualidade média das creches considerando que todas as instituições avaliadas apresentavam em quatro variáveis selecionadas (modalidade de atendimento, infraestrutura, equipamentos complementares e atividades desenvolvidas com as crianças) as melhores condições. Para as demais variáveis, foram mantidas as condições observadas em cada instituição.

Começando com a medida de qualidade das creches, na tabela 6 são apresentadas, para cada capital, as seguintes informações:

- n: número de instituições com creches avaliadas no município;
- qualidade da creche: qualidade média das creches avaliadas no município (por meio da aplicação da escala Iters-R);
- estimativa 1: estimativa (via modelo) da qualidade média das creches avaliadas no município;
- estimativa 2: estimativa (via modelo) da qualidade média das creches avaliadas no município. Na estimativa 2, como mencionado, o cálculo foi feito considerando que todas as instituições avaliadas apresentavam, nas quatro variáveis selecionadas (modalidade de atendimento, infraestrutura, equipamentos complementares e atividades desenvolvidas com as crianças), as melhores condições. Para as demais variáveis, foram mantidas as condições observadas em cada instituição.

TABELA 7
VALORES OBSERVADOS E ESTIMADOS PARA A QUALIDADE DA CRECHE POR MUNICÍPIO

Município	n	Qualidade da creche	Estimativa 1	Estimativa 2
Belém	4	2,7	3,0	4,7
Campo Grande	19	2,8	2,9	3,7
Florianópolis	30	4,4	4,0	4,9
Fortaleza	12	2,7	2,8	3,9
Rio de Janeiro	7	3,9	3,7	4,6
Teresina	19	2,3	2,6	4,0
TOTAL	91	3,3	3,3	4,3

Fonte: Campos (coord.) 2010.

Os valores apresentados na tabela 7 mostram que se em todas as creches avaliadas em Belém (por exemplo) o tipo de atendimento fosse somente educação infantil, se as instituições contassem com pelo menos cinco itens entre os que compuseram o indicador infraestrutura, se o número de equipamentos complementares disponíveis nas instituições fosse maior do que oito e se os professores desenvolvessem mais de oito atividades diariamente com as crianças, a estimativa da qualidade média das creches seria igual a 4,7, contra a estimativa de 3,0 obtida nas condições atuais.

Esses dados também permitem concluir que o maior ganho médio no indicador de qualidade das creches ocorreria em Belém, com um aumento de 1,7 ponto na média das instituições avaliadas nesse município. É necessário destacar, no entanto, que o número de creches avaliadas em Belém foi bastante reduzido (apenas quatro).

O município que teria o segundo melhor ganho (mais 1,4 ponto, em média, na escala) seria o de Teresina, onde foram avaliadas 19 instituições de educação infantil com creche.

É importante ressaltar, no entanto, que ganhos menores indicam que a maioria das creches avaliadas em alguns municípios já possuía as melhores condições de qualidade com relação a essas quatro variáveis selecionadas.

Com relação às pré-escolas, na tabela 7 são apresentadas, para cada capital, as seguintes informações:

- n: número de instituições com pré-escola avaliadas no município;
- qualidade da pré-escola: qualidade média das pré-escolas avaliadas no município (calculada a partir da aplicação da escala Ecers-R);
- estimativa 1: estimativa (via modelo) da qualidade média das pré-escolas avaliadas no município;
- estimativa 2: estimativa (via modelo) da qualidade média das pré-escolas avaliadas no município. Para o cálculo desta estimativa, considerou-se que todas as instituições avaliadas apresentavam, em três das variáveis utilizadas no modelo (modalidade de atendimento da instituição, salário bruto do diretor e área temática do curso de pós-graduação), as condições mais favoráveis. Para as demais variáveis, foram mantidas as condições observadas.

TABELA 8
VALORES OBSERVADOS E ESTIMADOS PARA A QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA POR MUNICÍPIO

Município	n	Qualidade da creche	Estimativa 1	Estimativa 2
Belém	19	3,2	3,1	5,0
Campo Grande	28	3,6	3,5	4,9
Florianópolis	30	4,7	4,4	5,0
Fortaleza	16	2,2	2,6	5,2
Rio de Janeiro	15	3,6	3,3	5,3
Teresina	30	2,7	2,7	4,2
TOTAL	138	3,4	3,3	4,9

Fonte: Campos (coord.) 2010.

Os dados da tabela 8 informam que o maior ganho médio (ou seja, a diferença entre o valor obtido pelo cálculo da estimativa 2 e o valor observado) é o do município de Fortaleza, com um acréscimo de 2,6 pontos na escala. Parece importante destacar que, em geral, a melhoria nas condições sintetizadas nessas três variáveis resultaria em um ganho de aproximadamente 1,5 ponto na qualidade média das pré-escolas avaliadas. A exceção fica por conta do município Florianópolis, onde o ganho seria menor, porque a maioria das pré-escolas avaliadas já apresenta as melhores condições de qualidade representadas por esses três indicadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, as médias das pontuações obtidas pela aplicação das escalas de observação dos ambientes para crianças de creche (Iters-R) e de pré-escola (Ecerc-R) da amostra não correspondem a níveis satisfatórios de qualidade. Examinando-se as médias em cada uma das subescalas que compõem esses instrumentos, verificou-se que aspectos importantes de uma programação voltada para crianças nessas faixas etárias estão sendo negligenciados na maioria das instituições avaliadas.

As análises que procuraram medir a associação entre os indicadores de qualidade obtidos a partir de questionários para os profissionais e de dados sobre as condições socioeconômicas do entorno das escolas pesquisadas mostraram que, se algumas condições básicas fossem garantidas a essas instituições e aos seus profissionais e algumas mudanças fossem promovidas nas práticas pedagógicas adotadas, seria possível alcançar resultados significativamente mais altos nas pontuações das escalas de avaliação de ambientes de creches e de pré-escolas.

É importante também observar que algumas das variáveis associadas a melhores resultados de qualidade referem-se a características socioeconômicas do bairro e da clientela atendida pela instituição, sugerindo que nem só o acesso é mais difícil para os segmentos de menor renda, mas também a qualidade da educação oferecida nas instituições localizadas nesses bairros tende a ser pior.

Por outro lado, as diferenças encontradas entre as médias obtidas em cada capital devem ser consideradas levando-se em conta o contexto das grandes desigualdades regionais que subsistem no país. O estudo sobre o financiamento da educação infantil nessas cidades encontrou enormes diferenças entre os valores gastos por aluno/ano estimados para as redes públicas (Bassi, neste número).

Além disso, em outra parte desta pesquisa, não tratada aqui, a recuperação da história das políticas de educação infantil em cada um dos municípios mostrou trajetórias muito diversas, com distintas prioridades e muitas descontinuidades entre os sucessivos governos. Como os resultados da aplicação das escalas apresentam um retrato do atendimento encontrado no presente, deve-se considerar a evolução das políticas em cada caso e seus progressos ou retrocessos. Em algumas cidades houve uma ampliação do acesso à educação infantil mais significativa do que em outras, com diferentes prioridades conferidas às faixas etárias, às modalidades de atendimento e à duração do período diário de atendimento (Bassi, neste número). Como o conceito de qualidade também deve incluir a meta de maior equidade no acesso, esses aspectos são importantes na consideração da situação encontrada nas instituições avaliadas.

De qualquer forma, os resultados da pesquisa reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam

ganhos de qualidade na educação infantil, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes. Como visto no estudo de impacto (CAMPOS ET AL., 2011), essas ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da educação infantil, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem propiciadas às crianças, na continuidade de sua escolaridade.

Os resultados desta pesquisa confirmam, em grande parte, aqueles encontrados por outras investigações já realizadas no país sobre o cotidiano de creches e pré-escolas.

A produção acadêmica sobre a educação da infância tem enfatizado a importância de a criança ser considerada produtora de cultura e, portanto, com direito a ter voz, participar e criar. A questão é saber se as condições reais e objetivas existentes na maioria das creches e pré-escolas permitem que a criança exerça amplamente esse direito, durante as longas horas que passa diariamente nesses ambientes.

Nesse sentido, seria importante que as pesquisas aprofundassem o conhecimento sobre as condições de funcionamento e as práticas vigentes nessas instituições, mas também avançassem na direção de mostrar caminhos para alterar essas condições, não para uma professora, uma turma ou uma unidade somente, mas, sobretudo, para redes educacionais que atendem grandes populações, parcela das quais enfrenta difíceis condições de vida, como a pesquisa constatou nessas capitais.

Nunca é demais lembrar que são justamente as crianças dessa parcela menos favorecida da população que podem mais se beneficiar de uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-LIMA; I. et al. *Escala de avaliação de ambientes em educação de infância*. Ed. rev. Portugal: Livpis/Legis, 2008.

BASSI, Marcos. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 20, jan./abr. 2011.

BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. São Paulo: Fundação Orsa; Undime; Unicef; Ação Educativa; Coedi/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do censo escolar 2008*. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil*. Brasília: MEC; SEB; Unesco, 2009. (Relatório de avaliação)

- CAMPOS-DE-CARVALHO, M.; BHERING, E. *Escala de avaliação de ambientes coletivos para crianças de 0 a 30 meses* – Esac, 2006. (versão não publicada)
- CAMPOS, M. M. A Qualidade da educação em debate. *Estudos em avaliação educacional*, n. 22, p. 5-35, jul./dez. 2000.
- CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E.; ESPOSITO, Y. L. et al. *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. (Relatório Final)
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC; SEB, 2009.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CAMPOS, M. M. et al. A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, jan./abr. 2011. No prelo.
- CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 24, n.3, p.269-277, jul./set. 2008.
- _____. *Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas (revised)*. São Paulo, 2006. Mimeo.
- FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico de 2000*. Brasília, 2000.
- HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. *Early childhood environment rating scale*. Ed. rev. New York: Teachers College, 1998.
- _____. *Escala de avaliação de ambientes de educação infantil (EcerS-revised)*. São Paulo, 2009. Mimeo. (trad. e adap.: Fundação Carlos Chagas; uso restrito em pesquisa)
- HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. *Infant/toddler environment rating scale*. Ed. Rev. New York: Teachers College, 2003.
- _____. *Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas (IterS-revised)*. São Paulo, 2006. Mimeo (trad. e adap.: Fundação Carlos Chagas; uso restrito em pesquisa).
- IPEA. *PNAD 2008: primeiras análises. Educação, gênero, migração*. Brasília, out. 2009. (Comunicado da Presidência, n. 32)
- KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
- KRAMER, S.; KAPPEL, M. B. Educação da criança de 0 a 6 anos. In: FUNDAÇÃO IBGE. *Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997: primeira infância*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. p. 49-87.
- LIMA, A. B. R; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006.
- LOEB, S. et al. Child care in poor communities: early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, v. 75, n. 1, p. 47-65, jan./fev. 2004.
- MASHBURN, A. J. et al. *Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language and social skills*, s.d. Mimeo.
- SOUZA, T. N.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Qualidade de ambientes de creche: uma escala de avaliação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2005.
- SYLVA, K. et al. *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge, 2010.
- _____. *The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from the early primary years*. London: Institute of Education, University of London, 2004a. (Sure Start, Evidence & Research). Disponível em: < www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/>. Acesso em: jan. 2011.

_____. *The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from the pre-school period*. London: Institute of Education. University of London, 2003. (Research Brief no. RBX15-03). Disponível em: < www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/>. Acesso em: jan. 2011.

_____. *The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from the pre-school to end of key stage 1*. London: Institute of Education, University of London, 2004a. (Sure Start, Evidence & Research). Disponível em: <www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/>. Acesso em: jan. 2011.

TIETZE, W. et al. Comparisons of observed process quality in early child care and education in Five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, v.4, n.11, p. 447-475, 1996.

UNESCO; OECD. *Early childhood care and education in Brazil*. Paris, 2005. (Policy review report)

_____. *Preliminary observations of the review mission to Brazil*. Paris, May 2005a. (Early Childhood Policy Review Project. S.1)

UNICEF. *Crianças de até 6 anos: o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento*. Brasília, 2005. (Situação da infância brasileira)

MARIA MALTA CAMPOS

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
mcampos@fcc.org.br

YARA LÚCIA ESPOSITO

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas
yesposito@fcc.org.br

ELIANA BHERING

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas
ebhering@fcc.org.br

NELSON GIMENES

Pesquisador do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas
mgimenes@fcc.org.br

BEATRIZ ABUCHAIM

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas
babuchaim@fcc.org.br

ANEXOS

Anexo 1

RESULTADOS RELATIVOS AOS ITENS DA ESCALA ITERS-R, POR SUBESCALAS

I- ESPAÇO E MOBILIÁRIO

Item	n	Média	Classificação
1. Espaço Interior	91	3,6	Básico
2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeira	91	1,9	Inadequado
3. Recursos para relaxamento e conforto	91	2,6	Inadequado
4. Organização da sala	91	3,9	Básico
5. Exposição de materiais para as crianças	91	3,8	Básico
TOTAL DA SUBESCALA	91	3,1	Básico

II - ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL

Item	n	Média	Classificação
6. Chegada/saída	91	3,3	Básico
7. Refeições/merenda	91	2,5	Inadequado
8. Sono	91	1,8	Inadequado
9. Troca de fraldas/Usos do banheiro	91	3,3	Básico
10. Práticas de saúde	91	2,6	Inadequado
11. Práticas de segurança	91	3,6	Básico
TOTAL DA SUBESCALA	91	2,9	Inadequado

III - FALAR E COMPREENDER

Item	n	Média	Classificação
12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem	91	4,9	Básico
13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças	91	5,1	Adequado
14. Uso de livros	91	1,5	Inadequado
TOTAL DA SUBESCALA	91	3,8	Básico

IV - ATIVIDADES

Item	n	Média	Classificação
15. Motora fina	91	2,7	Inadequado
16. Atividade física	91	2,7	Inadequado
17. Arte	91	2,7	Inadequado
18. Música e movimento	91	1,7	Inadequado
19. Blocos	91	1,7	Inadequado
20. Brincadeira de faz de conta	91	2,8	Inadequado
21. Brincadeira com a areia e água	89	2,4	Inadequado
22. Natureza/Ciências	91	1,9	Inadequado
23. Uso de TV, vídeo e/ou computadores	76	2,1	Inadequado
24. Promoção da aceitação da diversidade	76	1,4	Inadequado
TOTAL DA SUBESCALA	91	2,2	Inadequado

V - INTERAÇÃO

Item	n	Média	Classificação
25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem	91	5,6	Adequado
26. Interação de criança-criança	91	6,3	Adequado
27. Interação equipe-criança	91	5,8	Adequado
28. Disciplina	91	5,1	Adequado
TOTAL DA SUBESCALA	91	5,7	Adequado

VI - ESTRUTURA DO PROGRAMA

Item	n	Média	Classificação
29. Programação	91	4,4	Básico
30. Atividade livre	91	2,6	Inadequado
31. Atividade em grupo	85	2,8	Inadequado
32. Provisões para as crianças com deficiências	19	2,7	Inadequado
TOTAL DA SUBESCALA	91	3,2	Básico

VII - PAIS E EQUIPES

Item	n	Média	Classificação
33. Estratégias para o envolvimento do pais	91	2,7	Inadequado
34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe	91	2,8	Inadequado
35. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe	91	2,5	Inadequado
36. Interação e cooperação entre a equipe	80	6	Adequado
37. Estabilidade da equipe	91	4,2	Básico
38. Supervisão e avaliação da equipe	87	4,6	Básico
39. Oportunidades para crescimento profissional	91	3,1	Básico
TOTAL DA SUBESCALA	91	3,6	Básico

Obs.: As variações no "n" ocorrem por que alguns itens da escala podem ser pontuadas com NA (Não se aplica) quando determinado aspecto não pode ser avaliado, por não se aplicar ao grupo observado. Por exemplo, o item "Brincadeira com areia e água" é assinalado com NA quando todas as crianças do grupo tiverem menos de 18 meses, já que não é esperado por questões de segurança e de saúde que crianças com menos de 18 meses façam atividades com areia e água. Os itens que podem ser pontuados com NA são: 8, 21, 23, 32, 36 e 38. Quando marcados com NA, os itens são contabilizados ao se calcular a pontuação de uma subescala ou escala total.

Anexo 2

RESULTADOS RELATIVOS AOS ITENS DA ESCALA ECERS-R, POR SUBESCALAS

I- ESPAÇO E MOBILIÁRIO

Item	n	Média	Classificação
1. Espaço Interior	138	3,8	Básico
2. Móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem	138	3,9	Básico
3. Mobiliário para relaxamento e conforto	138	2,2	Inadequado
4. Organização da sala para atividades	138	2,1	Inadequado
5. Espaço de privacidade	138	2,3	Inadequado
6. Exposição de materiais relacionados com as crianças	138	3,8	Básico
7. Espaço para motricidade ampla	138	4,2	Básico
8. Equipamentos de motricidade ampla	138	2,9	Inadequado
TOTAL DA SUBESCALA	138	3,1	Básico

II - ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL

Item	n	Média	Classificação
9. Chegada/saída	138	4,8	Básico
10. Refeições/merenda	138	2,7	Inadequado
11. Sono	70	2,5	Inadequado
12. Uso do banheiro/Troca de fraldas	138	4,7	Básico
13. Práticas de saúde	138	4,4	Básico
14. Práticas de segurança	138	5,1	Adequado
TOTAL DA SUBESCALA	138	4,1	Básico

III - LINGUAGEM E RACIOCÍNIO

Item	n	Média	Classificação
15. Livros e imagens	138	2,5	Inadequado
16. Estímulos às crianças a se comunicarem	138	3,8	Básico
17. Uso de linguagem para desenvolver o raciocínio	138	4,3	Básico
18. Uso informal da linguagem	138	4,3	Básico
TOTAL DA SUBESCALA	138	3,7	Básico

IV - ATIVIDADES

Item	n	Média	Classificação
19. Motricidade fina	138	2,5	Inadequado
20. Arte	138	2,7	Inadequado
21. Música e movimento	138	2,5	Inadequado
22. Blocos	138	2,1	Inadequado
23. Areia/água	138	2,3	Inadequado
24. Brincadeira de faz de conta	138	1,9	Inadequado
25. Natureza/Ciências	138	1,6	Inadequado
26. Matemática/número	138	3,1	Básico
27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores	122	2	Inadequado
28. Promoção da aceitação da diversidade	138	2,1	Inadequado
TOTAL DA SUBESCALA	138	2,3	Inadequado

V - INTERAÇÃO

Item	n	Média	Classificação
29. Supervisão das atividades motoras amplas	138	4,9	Básico
30. Supervisão geral das crianças	138	5,4	Adequado
31. Disciplina	138	5	Adequado
32. Interações entre adultos e crianças	138	6,6	Adequado
33. Interações entre as crianças	138	6,1	Adequado
TOTAL DA SUBESCALA	138	5,6	Adequado

VI - ESTRUTURA DO PROGRAMA

Item	n	Média	Classificação
34. Programação	138	2,4	Básico
35. Atividade livre	138	3	Adequado
36. Atividade em grupo	138	2,1	Adequado
37. Condições para as crianças com deficiências	47	2,1	Adequado
TOTAL DA SUBESCALA	138	2,5	Adequado

VII - PAIS E EQUIPES

Item	n	Média	Classificação
38. Condições para os pais	138	3,2	Básico
39. Condições para as necessidades pessoais da equipe	138	3,1	Básico
40. Condições para as necessidades profissionais da equipe	138	3,2	Básico
41. Interação e cooperação entre a equipe	92	5,4	Adequado
42. Supervisão e avaliação	136	4,7	Básico
43. Oportunidades para crescimento profissional	138	3,3	Básico
TOTAL DA SUBESCALA	138	3,6	Básico

Obs.: As variações no “n” ocorrem por que alguns itens da escala podem ser pontuados com NA (Não se aplica) quando determinado aspecto não pode ser avaliado, por não se aplicar ao grupo observado. Por exemplo, o item “Sono” não pode ser observado em grupo que frequenta a instituição apenas meio período (menos de 4 horas por dia), sendo assinalado com NA. Os itens que podem ser pontuados com NA são: 11, 27, 37, 41 e 42. Quando marcados com NA, os itens não são contabilizados ao se calcular a pontuação de uma subescala ou escala total.

TEMA EM DESTAQUE

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

SHARON LYNN KAGAN

TRADUÇÃO Tina Amado

RESUMO

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

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

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

SHARON LYNN KAGAN

TRANSLATED BY Tina Amado

ABSTRACT

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

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

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

Fato marcante na história das políticas públicas de uma nação, um estudo abrangente como este: *A educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, ao qual nos referiremos¹, traz novos dados e sugere novas políticas, apontando justamente para essas questões. O governo brasileiro, reconhecendo a importância dos primeiros anos, introduziu grandes mudanças nos serviços para as crianças pequenas, expandindo a oferta de vagas na educação infantil e tornando obrigatória a educação a partir dos 4 anos – duas importantes conquistas. Além disso, ao reconhecer e compreender a natureza e o impacto de tais reformas, por meio do Ministério da Educação, juntou forças com a Fundação Carlos Chagas e o Banco Interamericano de Desenvolvimento para realizar um amplo estudo sobre a educação infantil no país. Descrito no resumo analítico, o estudo usa uma amostra nacional e se apoia em sólida metodologia qualitativa e quantitativa,

1

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

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

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

2

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

POR QUE A QUALIDADE IMPORTA?

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

O CASO DO BRASIL

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

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

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

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

DADOS INTERNACIONAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

individualmente a instrução à criança.

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

O DESAFIO DA QUALIDADE

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

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

CRIANDO UM SISTEMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

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

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

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

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

rante a qualidade. Os elementos da infraestrutura incluem:

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNETT, W. S.; BELFIELD, C. R. Early childhood development and social mobility. , v.16, n.2, p.73-98, 2006.

BOWMAN, B. T.; DONOVAN, M. S.; BURNS, M. S. (Ed.) *Eager to learn: educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press, 2001.

BRADLEY, R. H.; VANDELL, D. L. Child care and the well-being of children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, v.161, n.7, p.669-676, 2007.

BREDEKAMP, S.; COPPLE, C. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. 3. ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2008.

BUYSSE, V.; WINTON, P.; ROUS, B. Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.28, n.4, p.235-243, 2 009.

CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E; ESPÓSITO, Y. L. et al. *An overview of the study: early childhood educations in Brazil. A qualitative and quantitative study*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010.

_____. *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010a. (Relatório Final)

FITZGERALD, M. M. *Head start changing policy context: how teacher input improves professional development*. 2010. (Dissertation) – Teachers College, Columbia University, New York.

FULLER, B., et al. Child care quality: centers and home settings that serve poor families. *Early Childhood Research Quarterly*, v.19, n.4, p.505-527, 2004.

GERTSCH, L. *Getting the basics right: contribution of early childhood development to quality, equity and efficiency in education*. Eschborn [RFA]: GTZ, 2009. Disponível em: <<http://www.ecdgroup.com/pdfs/gtz-Getting-the-basics-right.pdf>>. Acesso em: maio 2010.

GOFFIN, S.G.; WASHINGTON, V. *Ready or not: leadership choices in early care and education*. New York: Teachers College, 2007.

HELBURN, S.W. (Ed.). *Cost quality and child outcomes in child care centers*. 2 ed. Denver: Economics Department, University of Colorado, 1995. (Executive summary)

HORM-WINGERD, D.; WINTER, P.; PLOFCHAN, P. *Primary level assessment for Iasa (Tit I)*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 1999.

HOWES, C. et al. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, v.23, n.1, p.27-50, 2008.

JUSTICE, L. M. et al. Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, v.23, n.1, p.51-68, 2008.

KAGAN, S. L.; COHEN, N. E. *Not by chance: creating an early care and education system for America's children*. New Haven: Yale University Bush Center in Child Development and Social Policy, 1997. (abridged version: ERIC DRS No. ED417027)

MOSS, P.; PENCE, A. *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality*. New York: Teachers College, 1994.

MYERS, R. *Quality in programs of early childhood care and education*. Paris: Unesco, 2006. . (Background paper prepared for the 2007 Education for All Global Monitoring Report). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2007-early-childhood>>. Acesso em: maio 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

SHARON LYNN KAGAN

Professora do Department of Education, Teachers College,
Columbia University, e do Child Study Center, Yale University, EUA
sharon.kagan@columbia.edu

TEMA EM DESTAQUE

O PODER DA PRÉ-ESCOLA: EVIDÊNCIAS DE UM ESTUDO LONGITUDINAL NA INGLATERRA

BRENDA TAGGART, KATHY SYLVA, EDWARD MELHUISH,
PAM SAMMONS E IRAM SIRAJ-BLATCHFORD

TRADUÇÃO Eliana Bhering

RESUMO

No âmbito do debate de experiências de pesquisa sobre a qualidade dos serviços de educação infantil, este artigo documenta as duas primeiras fases de um estudo longitudinal financiado pelo Departamento de Educação do Reino Unido. O projeto Effective provision of pre-school and primary education, 1997-2008 é o maior estudo europeu sobre a eficácia da educação pré-escolar. Apresentam-se aqui objetivos, amostra, metodologia e os principais resultados da pesquisa sobre a educação pré-escolar, que destacam a importância da qualidade nas unidades de educação infantil e mostram como a boa qualidade é essencial e traz benefícios para as crianças da pré-escola aos 11 anos de idade.

ESTUDO LONGITUDINAL • EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR • QUALIDADE
DO ENSINO • AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

THE POWER OF PRE-SCHOOL: EVIDENCE FROM THE EPPE PROJECT

BRENDA TAGGART, KATHY SYLVA, EDWARD MELHUIH,
PAM SAMMONS, IRAM SIRAJ-BLATCHFORD

TRANSLATED BY **Eliana Bhering**

ABSTRACT

In the discussion of research experience on the quality of early childhood educational services, this article documents the first two phases of a longitudinal study funded by United Kingdom Department of Education. The Effective provision of pre-school and primary 1997-2008 is the largest European study on the effectiveness of preschool education. The article describes its aims, the sample, methodology and key findings over the pre-school period. It goes on to emphasize the importance of 'quality' in child care settings and how good quality is essential for the enduring benefits of pre-school up to age 11.

LONGITUDINAL STUDIES • PRESCHOOL EDUCATION • TEACHING
QUALITY • LEARNING EVALUATION

NA INGLATERRA, nos últimos 20 anos, tem-se constatado um crescente interesse em conhecer como as crianças pequenas são cuidadas e educadas, tanto em casa quanto em unidades educacionais. Isso coincidiu com o aumento do interesse pelos padrões de rendimento educacionais em todas as áreas do currículo e nos diferentes níveis de ensino no Reino Unido. A introdução, em 1988, do Currículo Nacional e da avaliação de sistema, que incide sobre o rendimento dos alunos de 7 e 11 anos de idade, constituiu o pano de fundo para o debate sobre o desempenho das crianças pequenas na Inglaterra, em comparação ao das crianças de outros países. O desenvolvimento de comparações internacionais dos padrões de rendimento em Leitura e Escrita, Matemática e Ciências¹ funcionou como um alerta para vários governos (particularmente o da Alemanha) preocupados com essa agenda. A posição relativa dos diferentes países nos ranqueamentos internacionais alimentou o debate sobre o ensino eficaz, especialmente em Leitura e Matemática.

A ênfase nos padrões de rendimento estabelecidos para o ensino obrigatório (dos 5 aos 16 anos na Inglaterra) levou ao inevitável interesse e a muitos questionamentos sobre as habilidades, atitudes e disposições para aprendizagem apresentadas pelas crianças no momento da entrada para a escola. Houve grande preocupação com o preparo delas, perante os desafios do Currículo Nacional, ao entrarem na escola aos 5 anos, especialmente no caso das crianças provenientes de classes menos favorecidas, o que dirigiu o foco das políticas públicas para a educação infantil como um meio de elevar os padrões educacionais.

¹ *Programme for international student assessment – Pisa* [Programa internacional de avaliação de alunos]; *Trends in international mathematics and science study – TIMSS*; *Progress in international reading literacy study –Pirls* (ver Mullis et al., 2003).

A PESQUISA SOBRE OS PRIMEIROS ANOS

A maior parte dos estudos longitudinais sobre educação infantil foi desenvolvida nos Estados Unidos. Os dois mais citados são os do *Abecedarian project* e o *Perry pre-school programme*, conforme Ramey e Ramey (1998) e Schweinhart e Weikart (1997). Ambos usaram grupos de controle para demonstrar os efeitos duradouros da intervenção de alta qualidade na pré-escola. Esses estudos inaugurais tiveram início na década de 1970 e foram seguidos por outros, experimentais, em menor escala, como o *Early head start* (LOVE ET AL., 2001) e estudos de coorte mais amplos (BROOKS-GUNN ET AL., 2003; MELHUISH, 2004). Essa vasta literatura aponta para os muitos efeitos positivos da educação infantil oferecida em instituições adequadas.

Entretanto, o foco das pesquisas realizadas nos últimos 20 anos foi muito além de estabelecer os efeitos da educação infantil, passando a se interessar pela compreensão dos processos familiares e educacionais subjacentes às mudanças nas trajetórias de desenvolvimento das crianças pequenas. Brooks-Gunn et al. (2003) mostram como a pobreza, a baixa escolaridade e o baixo *status* socioeconômico interagem para criar um ambiente familiar de pouca esperança, baixas expectativas e pequena interação de pais e crianças, que estimula a mente infantil. Assim, um estudo sobre educação infantil proposto na Inglaterra deveria reconhecer que os efeitos da educação infantil ou da pré-escola devem levar em consideração aspectos do ambiente familiar, pois o sucesso das crianças é produto, ao mesmo tempo, desse ambiente e da pré-escola. Esse foi o elemento central da pesquisa *Effective provision of pre-school and primary education, 1997-2008* – Eppe [Eficácia da educação pré-escolar e primária].

Em 1997, o governo do Reino Unido solicitou e subsidiou o projeto Eppe. No *Seminário internacional sobre avaliação da qualidade da educação infantil no Brasil* (CAMPOS, COORD., 2010), ocorrido em São Paulo em 2010, o Eppe foi discutido como exemplo de um estudo internacional que apresenta os benefícios da educação pré-escolar e que teve grande impacto no desenvolvimento das políticas governamentais para as crianças pequenas. Este artigo explora os resultados do projeto relativos ao desempenho cognitivo e sociocomportamental das crianças dos 3 aos 11 anos de idade.

O EPPE E OS ESTUDOS A ELE RELACIONADOS

O projeto Eppe é um estudo das trajetórias de desenvolvimento de aproximadamente 3 mil crianças na Inglaterra a partir dos 3/5 anos de idade. O projeto iniciado em 1997 teve como objetivo investigar o impacto dos fatores relacionados à pré-escola, criança, família e aprendizagem em casa, no desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental, até a idade de 7 anos. Essa foi a primeira fase do estudo. Os resultados do estudo inicial contribuíram para três aspectos principais:

- informar o desenvolvimento de políticas públicas, sendo úteis para a elaboração de políticas nacionais e locais (TAGGART ET AL., 2008);
- identificar algumas das práticas cotidianas associadas a melhores resultados das crianças, sendo, então, de interesse para todos os que trabalham diretamente com crianças (SIRAJ-BLATCHFORD ET AL., 2002, 2003);
- demonstrar os benefícios da pesquisa que combina dados qualitativos e quantitativos (SAMMONS ET AL., 2005; SIRAJ-BLATCHFORD, 2006).

Em vista do sucesso da primeira fase, a equipe de pesquisa foi solicitada a continuar estudando essa amostra nacionalmente representativa até os 11 anos de idade, de modo a explorar também a influência de suas escolas primárias. A segunda fase do projeto (Epe 3-11) continuou até 2008. Assim, o estudo investigou não só o impacto da pré-escola, como também explorou as experiências das crianças na escola primária (dos 7 aos 11 anos). Para mais detalhes sobre as duas primeiras fases do projeto, ver Sylva et al. (2010).

Em 2008 uma terceira fase foi acrescentada ao projeto, que se transformou no *Effective pre-school, primary and secondary education – EPPSE* [Eficácia da educação pré-escolar, primária e secundária]. O projeto passou a acompanhar as crianças durante o período de transição da escola primária para o ensino secundário (dos 11 aos 16 anos na Inglaterra). Essa é uma etapa importante do estudo, pois registra as experiências dos pré-adolescentes e adolescentes dos 11 aos 14 anos, que será publicada em 2011.

O projeto está atualmente em sua quarta fase, voltada para os adolescentes dos anos finais do ensino secundário e uma etapa além da educação obrigatória. Na Inglaterra, os alunos terminam a educação obrigatória aos 16 anos, embora muitos prossigam estudos acadêmicos ou vocacionais. Tal fase do estudo deve encerrar-se em 2013, quando todos os jovens terão 16 anos ou mais.

Este artigo refere-se às duas primeiras fases do projeto, apresentando os objetivos, a amostra, a metodologia e os principais resultados sobre o período pré-escolar, a importância de sua qualidade e seu impacto até os 11 anos de idade.

OBJETIVOS

Os objetivos do Epe são:

1. descrever detalhadamente a trajetória de uma amostra de crianças e suas famílias desde a entrada na pré-escola (aos 3 anos) até o final da escola primária (aos 11 anos);
2. comparar e contrastar os progressos no desenvolvimento de mais de 3 mil crianças com *status* sociocultural amplamente diversificado e com diferentes experiências de pré-escola;
3. identificar os efeitos da pré-escola e da escola primária separadamente;
4. verificar se alguns tipos de unidades pré-escolares são mais eficazes do

que outros para promover o desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental das crianças;

5. identificar as características individuais (estruturais e de processo) das unidades de educação pré-escolar que se mostraram mais eficazes;
6. investigar diferenças no progresso de diferentes grupos de crianças (como as que não têm inglês como língua materna, as provenientes de famílias mais desfavorecidas etc.);
7. investigar o papel da pré-escola no combate à desigualdade social;
8. explorar o impacto da pré-escola a curto, médio e longo prazo.

AMOSTRA

Para maximizar as chances de identificar os efeitos individuais de unidades dos vários tipos, a amostra foi estratificada por tipo de estabelecimento e localização geográfica:

- Seis “municípios” (*English local authorities* – LAS [autoridades locais]) em cinco regiões foram estrategicamente selecionadas para cobrir áreas urbanas, suburbanas e rurais e de diversidade étnica e social da população. Um estudo paralelo na Irlanda do Norte (MELHUIH ET AL., 2000) permite a comparação dos resultados entre diferentes contextos geográficos.
- Seis tipos comuns de pré-escola foram incluídos: grupos de recreação, pré-escolas vinculadas às autoridades locais; pré-escolas privadas; pré-escolas financiadas pelo Estado; classes de pré-escolas em escolas primárias; centros integrados ou centros para crianças (que combinam cuidado e educação). Dentro de cada tipo, as unidades foram aleatoriamente selecionadas. O Apêndice apresenta esses tipos de unidade de pré-escola mais comumente encontrados na Inglaterra.

Para comparar as unidades e os tipos de serviço oferecido, foram recrutadas aleatoriamente 2.800 crianças de 141 unidades. Mais de 300 crianças que nunca frequentaram a pré-escola, pertencentes às mesmas classes das escolas primárias que as crianças do Eppe, foram incluídas posteriormente (aos 5 anos de idade). Essas crianças foram chamadas “de casa”. Assim, a amostra total tem pouco mais de 3 mil crianças. As crianças “de casa” provinham de lares desfavorecidos, tornando mais importante o controle estatístico ao comparar seu progresso com o daquelas que frequentaram pré-escola.

Detalhes sobre o número de horas da jornada diária na pré-escola, o número de sessões/períodos que normalmente a criança frequenta semanalmente e a efetiva frequência da criança foram coletados para permitir quantificar a educação pré-escolar de cada criança.

METODOLOGIA

O Eppe usou as seguintes fontes de informação:

- avaliação padronizada de cada criança em diferentes momentos;
- perfil sociocomportamental de cada criança, fornecido pela equipe da pré-escola e da escola primária;
- entrevistas com os pais;
- entrevistas com a equipe das unidades;
- escalas de qualidade, observações de estudos de caso e entrevistas;
- estudos de caso que incluíram documentação detalhada, obtida por meio de observações qualitativas da atuação da equipe pedagógica, e observação sistemática e estruturada de cada criança e de sua aprendizagem.

Informações também foram recolhidas por meio de entrevistas com os pais, equipe e gestores e analisadas. A pesquisa incluiu ainda uma análise exaustiva de documentos e uma revisão da literatura sobre a pedagogia para os primeiros anos.

Muitas fontes de informação foram utilizadas nas análises estatísticas para explorar o “valor agregado” pela pré-escola, após considerar um leque de fatores referentes à criança, aos pais e ao contexto doméstico. O Eppe usou a análise multinível para estabelecer a contribuição da unidade educacional frequentada para o desenvolvimento da criança. O estudo procurou garantir a possibilidade e comparar de maneira justa as unidades e os tipos de unidades. Similarmente, levou em consideração fatores tais como a influência do peso da criança ao nascer, o gênero, a qualificação e ocupação dos pais e o ambiente de aprendizagem em casa no desenvolvimento das crianças. Os efeitos da pré-escola são apresentados no artigo após terem sido controlados os fatores relativos às crianças e suas famílias. Somente levando em consideração a influência de fatores individuais e familiares é possível estabelecer comparações justas entre as unidades.

Os pesquisadores do Eppe realizaram a primeira avaliação das crianças com idades entre 3 e 4 anos, no período em que elas foram incluídas na pesquisa. Avaliações foram realizadas para criar um perfil do desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental de cada criança, usando instrumentos padronizados e relatórios do educador da pré-escola que melhor conhecia a criança. As crianças foram novamente avaliadas ao entrar para a escola (aos 5 anos) e depois aos 7, 10 e 11 anos, e as análises para comparar seu progresso levaram em conta todos os fatores mencionados. A robustez da coleta de dados e da estratégia de análise resultou em dados confiáveis para a elaboração de políticas públicas, além de prover orientação prática para os educadores sobre a qualidade.

O FOCO NA QUALIDADE

O Eppe precisava dispor de um método robusto e confiável para avaliar a qualidade das unidades de pré-escola, pois a qualidade era uma variável importante da análise multinível. Antes de se decidir por um instrumento para avaliar qualidade, a equipe do Eppe revisou outras pesquisas. Há estudos em muitos países sobre a relação entre a qualidade da pré-

-escola e o desenvolvimento das crianças (MELHUIH, 2004, 2004A). Loeb et al. (2004) estudaram a relação entre a qualidade das interações do cuidador/educador com a criança (medidas pela escala Arnett) e o desenvolvimento desta. Entre crianças desfavorecidas, os resultados mostraram que as que tinham maior prontidão/preparo para leitura e menos problemas sociais eram aquelas cuja equipe de pré-escola teve escores mais altos na escala Arnett. Da mesma forma, a equipe do estudo “Custo, qualidade e resultados” (PEISNER-FEINBERG, BURCHINAL, 1997) encontrou efeitos da qualidade: níveis mais altos, medidos pela *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised – Ecers-R* –, estavam associados a resultados melhores na área de linguagem aos 7 anos de idade, após controle de fatores individuais e de contexto familiar. Outro estudo relevante foi desenvolvido por Phillips e Shankoff (2000) sobre a variação da qualidade em vários estados dos Estados Unidos. A pesquisa revelou que as diferenças na legislação dos diferentes estados estavam associadas a diferenças na qualidade (PORTER ET AL., 2002).

Após revisar a literatura e examinar várias escalas, a equipe do Eppe optou pela *Ecers-R*, por sua reputação internacional de validade e confiabilidade.

A Escala de Avaliação de Pré-Escola – Ecers-R

A escala *Ecers-R* (HARMS, CLIFFORD, CRYER, 1998) foi desenvolvida nos Estados Unidos para uso em unidades tanto de cuidado quanto educacionais, e é uma das medidas observacionais mais usadas para descrever a qualidade da educação de crianças pequenas. A *Ecers-R* tem 43 itens distribuídos em sete subescalas: espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, linguagem e raciocínio, atividades, interações, estrutura do programa (organização e rotinas), pais e equipe (adultos trabalhando juntos). Cada item é pontuado de 1 a 7, em que 1 = inadequado, 3 = mínimo/adequado, 5 = bom, 7 = excelente (para mais detalhes, ver <http://www.fpg.unc.edu/~ecers>).

O projeto Eppe criou um “perfil da unidade” para cada uma delas por meio de observação sistemática e de questões/perguntas para a equipe.

A Escala de Avaliação de Pré-Escola – Ecers-E

A equipe do Eppe desenvolveu também uma segunda escala dirigida para a realidade da pré-escola na Inglaterra (assim como para as práticas relacionadas à diversidade), sendo que a *Ecers-E* se tornou um complemento da escala *Ecers-R* (SYLVA, SIRAJ-BLATCHFORD, TAGGART, 2003). Foi delineada a extensão da escala com base nos parâmetros curriculares para as crianças pequenas vigentes na Inglaterra à época (QCA/DfEE, 1996) e em boas práticas pedagógicas (SIRAJ-BLATCHFORD, WONG, 1999). A *Ecers-E* foi elaborada após ampla consulta a especialistas depois de feitos vários estudos pilotos e consiste em quatro subescalas: Letramento; Matemática; Ciências e ambiente; e Diversidade, com itens pontuados de 1 a 7.

Ambas as escalas, *Ecers-R* e *Ecers-E*, estão baseadas em parâmetros conceituais que levam em consideração processos pedagógicos e curriculares.

Cada subescala inclui uma variedade de itens que descrevem a qualidade do tipo específico da oferta. Para maiores informações sobre as escalas de qualidade, consulte Sylva et al. (1999, 1999A).

Os escores das escalas Ecers das 141 pré-escolas da amostra são apresentados adiante. As médias dos escores Ecers-R se aproximaram do “bom”, mas o perfil curricular desenvolvido para a Inglaterra (Ecers-E) mostrou que as oportunidades de aprendizagem em Matemática e Ciências eram muitas vezes limitadas e mesmo inadequadas. Entretanto os escores gerais nas escalas sugerem que a qualidade de boa parte das pré-escolas na Inglaterra é semelhante à de outros países industrializados.

Unidades dentro da esfera educacional financiadas pelo Estado (escolas e classes de pré-escolas e os centros integrados) tiveram em geral escores mais altos que os do setor privado e voluntário. Essas variavam do “bom” ao “excelente”. Estabelecimentos privados, como pré-escolas privadas, obtiveram consistentemente escores que variavam entre o “mínimo” e “adequado”, enquanto grupos de recreação obtiveram escores mais baixos. Tais diferenças na qualidade são similares às encontradas por um estudo de menor escopo realizado antes do Eppe, que também usou Ecers (LERA, OWEN, MOSS, 1996).

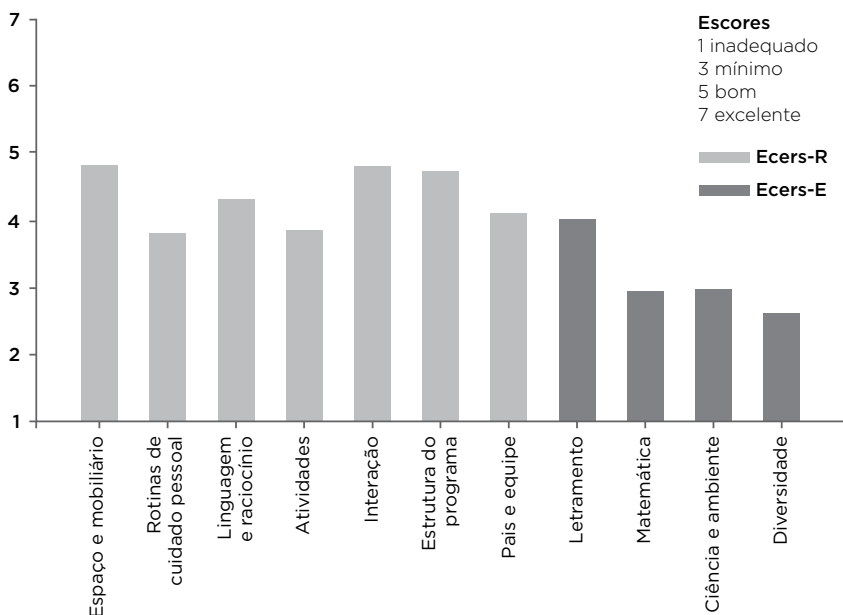
Os escores nas Ecers variaram não só entre os tipos de pré-escola, mas também quanto ao currículo, cuidado oferecido, estratégias pedagógicas observadas nas interações entre equipes e crianças e nos recursos disponíveis para as crianças brincarem e aprenderem. Comparações entre os tipos sugerem que a relação adulto-criança de 1/8, encontrada no setor privado e voluntário, não garante alta qualidade por si só; e que a razão de 1/13 (no setor público, em que a equipe tem mais alta qualificação) não está associada a baixa qualidade. A questão da razão adulto/criança é porém, inevitavelmente afetada pelo tipo de pré-escola e por outros fatores, como a qualificação da equipe. Os resultados do Eppe mostraram que estabelecimentos que integram cuidado e educação tiveram escores mais altos apenas quando havia equilíbrio entre “cuidado” e “educação” e uma equipe com maior qualificação. Isso quer dizer que uma proveitosa integração de cuidado e educação está associada à proporção de membros da equipe com qualificação “educacional”.

PERFIL GERAL DE QUALIDADE DAS UNIDADES DE PRÉ-ESCOLA

O gráfico 1 mostra a distribuição dos escores. De maneira geral, os escores na Ecers-E foram mais baixos que na Ecers-R. Da Ecers-E, apenas a subescala Letramento está no mesmo nível das subescalas da Ecers-R. Isso reflete maior atenção dada aos aspectos do ambiente medidos pela Ecers-R e a comparativamente menor atenção a questões de currículo, medidas pela Ecers-E.

GRÁFICO 1

ESCORES DE TODAS AS UNIDADES NAS SUBSCALAS DA ECERS-R E DA ECERS-E

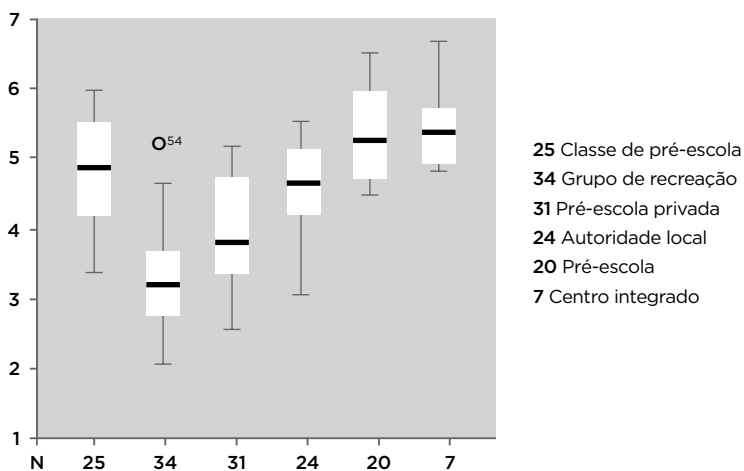


COMPARAÇÃO DOS AMBIENTES DE PRÉ-ESCOLA SEGUNDO O TIPO DE UNIDADE

O gráfico 2 mostra que os tipos de unidade administrados pelo Estado alcançaram escores significativamente mais altos na Ecers-R quando comparados aos demais. A tendência nos escores totais da Ecers-R é bastante consistente com os escores nas subescalas.

GRÁFICO 2

ESCORES MEDIANOS NA ECERS-R POR TIPO DE UNIDADE

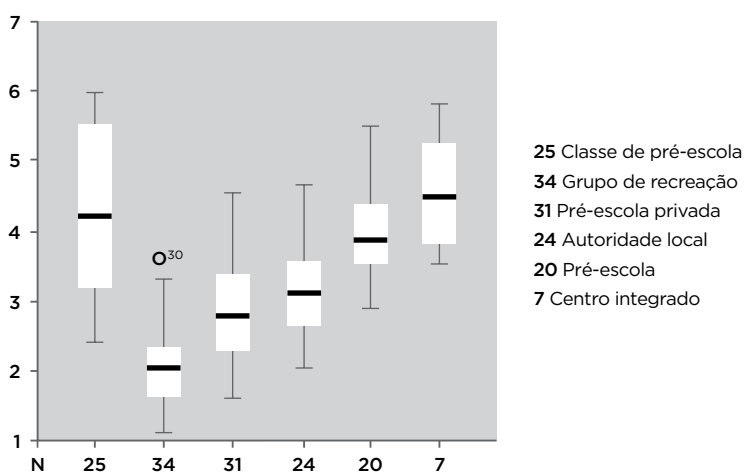


Dentre os seis tipos de unidade, os grupos de recreação tiveram as médias mais baixas nas sete subescalas, seguidos pelas pré-escolas privadas, com os segundos escores médios mais baixos, exceto na subescala Linguagem e raciocínio, na qual pontuaram ligeiramente acima do que as pré-escolas vinculadas às autoridades locais. As classes de pré-escola, as pré-escolas públicas e os centros integrados tiveram escores altos em todas as subescalas. Os resultados mostram que, para a Ecers-R, as unidades financiadas pelo Estado obtiveram, geralmente, pontuações mais altas, seguidas das unidades privadas e por último, dos grupos de recreação. No gráfico 2, as linhas dentro das caixas representam a mediana dos escores em cada subescala e o comprimento das caixas mostra a faixa em que se inserem 75% das unidades; as linhas acima e abaixo das caixas representam os mais altos e os mais baixos escores obtidos pelo respectivo tipo de unidade.

O FOCO NO CURRÍCULO DA ECERS-E

O gráfico 3 mostra que os escores totais na Ecers-E foram quase idênticos aos alcançados na Ecers-R: os escores das classes de pré-escola, pré-escolas públicas e centros integrados foram elevados, e significativamente mais altos que os dos grupos de recreação e pré-escolas privadas. Pré-escolas privadas obtiveram escores significativamente mais altos que os grupos de recreação; e os centros integrados, significativamente mais altos que as classes de pré-escola.

GRÁFICO 3
ESCORES MEDIANOS NA ECERS-E POR TIPO DE UNIDADE



Quanto aos escores nas subescalas, foram encontradas diferenças significativas segundo o tipo de unidade: pré-escolas públicas e centros integrados alcançaram consistentemente escores mais altos que os grupos de recreação e pré-escolas privadas.

A ESCALA DE INTERAÇÃO DO CUIDADOR/EDUCADOR

A *Caregiver International Scale* – CIS [escala de interação do cuidador/educador], de Arnett (1989), foi utilizada como uma medida adicional da qualidade na pré-escola. Essa escala de interação adulto-criança tem 26 itens agrupados em quatro subescalas: relações positivas, permissividade, punibilidade e distanciamento.

A tabela 1 mostra que o comportamento dos educadores varia significativamente de um tipo de unidade para outro em termos de relações positivas, permissividade e distanciamento. A punibilidade não diferiu significativamente segundo o tipo, não tendo sido incluída na tabela. Os centros integrados, seguidos das classes de pré-escola e pré-escolas públicas tiveram escores mais altos na CIS em relações positivas. Os grupos de recreação lograram os piores escores, tendo escores médios mais altos em permissividade e distanciamento (aspectos negativos da interação adulto-criança).

TABELA 1

ESCORES MÉDIOS NOS FATORES DA ESCALA DE INTERAÇÃO DO CUIDADOR SEGUNDO O TIPO DE UNIDADE

	Classes de pré-escola	Grupos de recreação	Pré-escolas particulares	Pré-escolas municipais	Pré-escolas públicas	Centros integrados
Relação positiva	3,50	2,94	3,20	3,25	3,45	3,67
Permissiva	1,30	1,62	1,49	1,59	1,44	1,31
Distanciamento	1,26	1,66	1,53	1,47	1,24	1,08

Além da qualidade aferida pelas escalas Ecers, todos os gestores das unidades selecionadas foram entrevistados sobre elas. A entrevista semiestruturada cobriu aspectos como:

1. informações gerais (tempo de funcionamento da unidade, horário de funcionamento, principais objetivos etc.);
2. relações com os pais: oportunidades de contato pais-equipe, materiais escritos, dirigidos aos pais, educação de pais etc.;
3. equipe: condições de trabalho, benefícios, qualificação, rotatividade etc.;
4. crianças: números, atenção a necessidades educacionais especiais etc.;
5. percepções de qualidade no cuidado e educação de crianças pequenas;
6. práticas organizacionais: planejamento, registros etc.

As entrevistas mostraram como não há um padrão de atendimento de pré-escola, tendo o setor estatal, de maneira geral, melhores recursos do que o setor privado/voluntário. Neste artigo, não é possível abordar todas as informações dessas extensas entrevistas, mas duas características relativas às equipes pareceram especialmente importantes para o debate sobre a qualidade, equipe e qualificações (TAGGART ET AL., 2000, para os resultados completos).

EQUIPE ESCOLAR

O mais longo horário de trabalho do gestor da unidade foi encontrado nos centros integrados, o que pode refletir o horário de funcionamento dos centros, que acolhem crianças além do “horário escolar”. No entanto, o horário mais longo de trabalho da equipe foi registrado nas pré-escolas privadas. De modo geral, equipes de horário integral tinham acesso a melhores oportunidades de formação do que as de meio período, o que traz implicações por tipo de unidade que emprega mais em tempo parcial do que integral, como os grupos de recreação e as pré-escolas privadas. Estas últimas tinham equipes com pessoas mais jovens, enquanto as mais velhas concentravam-se nas classes de pré-escola. Em todos os casos, as unidades contavam com ajuda de funcionários não remunerados e, em alguns grupos de recreação, estes eram essenciais para que a instituição cumprisse a mínima razão adulto-criança obrigatória.

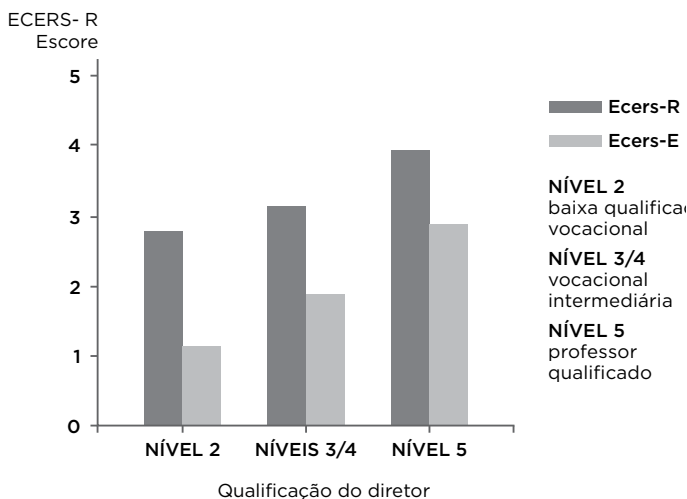
Qualificação das equipes e formação

As equipes dos grupos de recreação tinham menos oportunidades de formação do que as disponíveis nos demais tipos de unidade. Também tinham menos oportunidades de ser valorizadas, menos recursos para formação, menor acesso a materiais de formação e chances menores de ter a formação paga pela sua instituição.

As equipes mais qualificadas, bem como os maiores salários, foram encontrados nas unidades financiadas pelo Estado. Os gestores das unidades com as qualificações mais altas em educação infantil pareciam estar predominantemente em instituições educativas em vez das de cuidado. As classes de pré-escola e as pré-escolas públicas apresentavam proporções muito semelhantes de equipe qualificada, podendo ser descritas como as de mais alta qualificação, seguidas pelos centros integrados, depois pelas pré-escolas privadas e pré-escolas financiadas pelas autoridades locais conjuntamente, e finalmente pelos grupos de recreação, cujas equipes eram as menos qualificadas.

Foi encontrada relação entre o nível de qualificação do gestor da unidade e a qualidade da pré-escola. O gráfico 4 mostra os escores nas escalas Ecers segundo os níveis de qualificação do gestor, que variam de formação vocacional mais curta (nível 2), formação intermediária (níveis 3/4) a plena formação de professor (nível 5).

Tendo estabelecido o perfil das unidades e as características das crianças e suas famílias, o Epps realizou minuciosas análises estatísticas (para maiores detalhes sobre os resultados e publicações, ver <http://eppe.ioe.ac.uk>).

GRÁFICO 4**ESCORES MÉDIAS NAS ECERS-R E ECERS-E SEGUNDO A QUALIFICAÇÃO DO DIRETOR**

PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA RELATIVOS AO PERÍODO DA PRÉ-ESCOLA: IMPACTOS A CURTO PRAZO

O IMPACTO DA PRÉ-ESCOLA NA ENTRADA PARA A ESCOLA OBRIGATÓRIA (AOS 5 ANOS)

Efeitos da pré-escola

A frequência à pré-escola quando comparada à não frequência a ela, favorece o desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental.

TIPO DE UNIDADE

Alguns ambientes são mais eficazes que outros para as crianças. Unidades “mais” e “menos” eficazes podem ser encontradas em todos os tipos de estabelecimento. De modo geral, porém, as crianças fizeram mais progressos (cognitivos e sociocomportamentais) nas unidades financiadas pelo Estado e menos nas pré-escolas privadas e grupos de recreação.

Duração e idade ao entrar na pré-escola

O tempo de frequência é importante, pois cada mês de experiência na pré-escola após os 2 anos de idade foi associado a melhor desenvolvimento intelectual e maior independência, concentração e sociabilidade. No entanto, a frequência em período integral não fez diferença nos ganhos em relação ao meio-período. As crianças que passaram mais tempo (mais de 2 mil horas) em um ambiente coletivo

2

Após detalhadas análises, foram definidos quatro aspectos do comportamento social: "autocontrole", "pró-social", "hiperatividade" e "antissocial". Nos dois primeiros, escores mais altos e, nos dois últimos, escores mais baixos indicam melhor comportamento (Sammons et al., 2007, 2008a).

antes dos 2 anos apresentaram níveis mais elevados de comportamento "pró-social"² mas um "risco" levemente aumentado de comportamento "antissocial" aos 5 anos.

QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA

Os níveis mais altos de qualidade observada em unidades de pré-escolas estão associados ao melhor desenvolvimento intelectual-cognitivo e sociocomportamental de todas as crianças. Os principais efeitos da pré-escola são perceptíveis aos 5 anos, podem ser encontrados na diferença de perfis entre crianças "de casa" e daquelas que frequentaram a pré-escola. A influência da pré-escola também pode ser demonstrada pelo "efeito cumulativo", isto é, quanto mais tempo uma criança frequentar a pré-escola, mais progresso ela terá dos 3 aos 5 anos. A pré-escola de melhor qualidade está associada a melhores resultados das crianças; unidades com equipe mais qualificada, especialmente com uma boa proporção de professores formados, apresentaram melhor qualidade e suas crianças fizeram mais progresso e tiveram mais ganhos sociocomportamentais quando comparadas às que frequentaram unidades de baixa qualidade.

PRÁTICAS EFICAZES NA PRÉ-ESCOLA

Os estudos de caso conduzidos pelo Eppe revelaram que, quando nas unidades o desenvolvimento educacional e social era visto como complementar e igualmente importante, as crianças fizeram em geral mais progressos. A pedagogia eficaz inclui algumas interações estruturadas entre adultos e pequenos grupos de crianças, tradicionalmente associadas à ideia de "ensino". Nas unidades mais eficazes, foi evidenciado que a equipe planejava atividades especificamente para promover processos compartilhados para a manutenção do pensamento ativo e para ampliar a aprendizagem das crianças (SIRAJ-BLATCHFORD ET AL., 2002, 2003). As unidades mais eficazes promoviam relativamente mais tais processos e lançavam desafios cognitivos que expandiam o raciocínio das crianças (SIRAJ-BLATCHFORD ET AL., 2002, 2003). A presença de processos compartilhados para a manutenção do pensamento ativo pode ser um pré-requisito para a prática de excelência de educação infantil, especialmente quando também são promovidos em casa pelos pais. A ação do adulto (demonstrando boas interações) era frequentemente combinada com a presença de processo compartilhado para a manutenção do pensamento ativo, e tudo indica que perguntas abertas estão associadas a melhores resultados cognitivos (representando 5% dos questionamentos feitos nas unidades "excelentes").

Nestas últimas, as unidades "excelentes", dois terços das atividades eram iniciadas pela criança, mas metade destas eram estendidas pelo adulto, e um terço eram iniciadas pelo adulto. A equipe nessas unidades regularmente ampliava as atividades iniciadas pelas crianças, sem do-

miná-las. Processos compartilhados para a manutenção do pensamento ativo geralmente ocorriam quando uma criança estava interagindo com um adulto ou com um colega (razão 1:1). Atividades livres das crianças frequentemente ofereciam as melhores oportunidades para os adultos expandirem o raciocínio infantil. Assim, os adultos devem criar oportunidades de expandir o brincar iniciado pela criança, tanto quanto iniciar trabalho em grupos, pois ambas as situações se mostraram importantes veículos de promoção da aprendizagem.

As equipes mais qualificadas (praticamente todos os professores formados) ofereciam às crianças mais atividades acadêmicas (especialmente em Linguagem e Matemática) e lançavam desafios cognitivos mais elaborados. Eles também utilizavam o ensino direto (instrução por demonstração, explicação, questionamento, modelamento etc.) e usavam mais processos compartilhados para a manutenção do pensamento ativo. Além disso, foi observado que membros da equipe menos qualificados operavam significativamente como melhores pedagogos quando trabalhavam ao lado de professores qualificados.

CRIANÇAS VULNERÁVEIS

Independentemente do nível de desvantagem, as crianças “de casa” mostraram resultados cognitivos e sociocomportamentais inferiores aos das que frequentaram pré-escola, aos 5 e novamente aos 7 anos de idade. Também foram mais suscetíveis de serem identificadas pelos professores como crianças com necessidades educacionais especiais – NEE. Crianças de contexto desfavorecido, especialmente os meninos, podem-se beneficiar de forma significativa da experiência em pré-escola de boa qualidade. Para mais detalhes sobre igualdade, justiça social e educação infantil, ver *Eppe Team* (2007).

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM CASA E APOIO AOS PAIS

Embora o projeto Eppe estivesse voltado às situações coletivas da educação infantil, uma importante característica das crianças, incluída nas análises estatísticas, foi a qualidade do ambiente de aprendizagem em casa – AAC. A qualidade do AAC – em que os pais se engajam ativamente em atividades de aprendizagem com as crianças – promoveu o desenvolvimento intelectual e social de todas as crianças. E, embora o *status* socioeconômico dos pais e seu nível educacional estejam relacionados aos resultados das crianças, a qualidade do AAC revelou-se mais importante e apenas moderadamente associada ao *status* socioeconômico ou ao nível educacional da mãe. O que os pais fazem é mais importante do que quem eles são. Por essa razão, as pré-escolas e escolas que não incluem apoio e orientação aos pais estão negligenciando um importante elemento que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento sociocomportamental. Para mais detalhes sobre o AAC, ver Melhuish (2010).

PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA RELATIVOS AO PERÍODO DA ESCOLA PRIMÁRIA: IMPACTO A MÉDIO PRAZO

O IMPACTO DE PRÉ-ESCOLA AOS 7 ANOS DE IDADE

O resultado das análises feitas quando as crianças completaram 7 anos mostrou que os efeitos benéficos da pré-escola se mantiveram ao longo dos três primeiros anos da escola primária (dos 5 aos 7 anos), embora os efeitos de alguns resultados não tenham sido tão fortes quanto foram na idade de 5 anos, provavelmente devido à crescente e forte influência da escola primária no desenvolvimento infantil.

GRÁFICO 5

DESEMPENHO EM LEITURA AOS 7 ANOS, POR STATUS SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA A PRÉ-ESCOLA

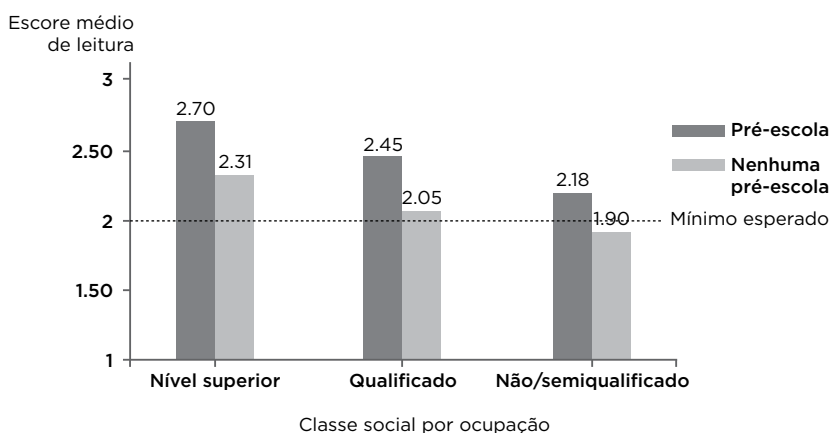
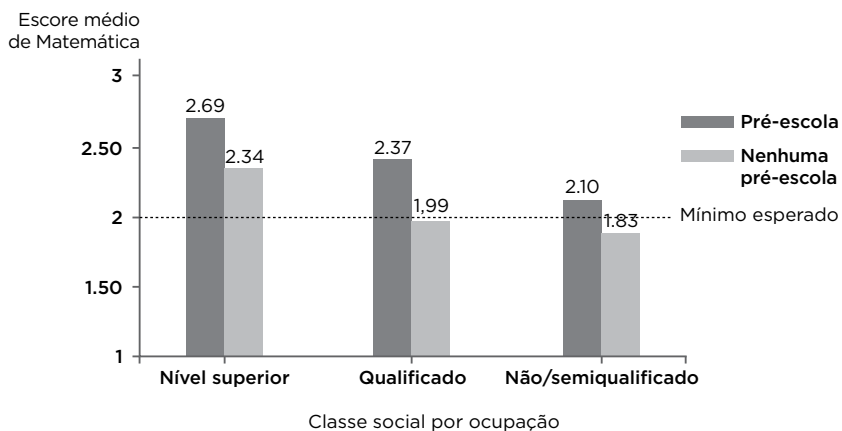


GRÁFICO 6

DESEMPENHO EM MATEMÁTICA AOS 7 ANOS, POR STATUS SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA A PRÉ-ESCOLA



Os gráficos 5 e 6 mostram os efeitos da frequência à pré-escola no desempenho das crianças em Leitura e Matemática aos 7 anos, segundo o *status* socioeconômico dos pais. Em ambos os casos, os escores foram mais elevados em grupos com níveis sociais mais altos. No entanto, em todos os níveis sociais, fica claro que as crianças vindas de pré-escola tiveram melhor desempenho. Os escores estão relacionados com os níveis do sistema inglês de avaliação nacional. Aos 7 anos, é esperado que todas as crianças atinjam o nível 2. Os escores das crianças de lares desfavorecidos que não frequentaram pré-escola estão abaixo do nível 2, o mínimo necessário para o progresso na fase seguinte da educação primária. Observa-se que a pré-escola ainda está exercendo influência a médio prazo no desenvolvimento cognitivo das crianças.

DURAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA

O número de meses de frequência da criança à pré-escola continua tendo efeito no progresso aos 7 anos. Esse efeito revelou-se mais forte para os resultados escolares/cognitivos do que para o desenvolvimento sociocomportamental.

QUALIDADE E EFICÁCIA DA PRÉ-ESCOLA

Embora a qualidade da pré-escola esteja significativamente relacionada à leitura e ao desempenho em Matemática das crianças aos 7 anos, a relação entre qualidade e aquisições escolares foi mais fraca; e o efeito da qualidade sobre todas as formas de desenvolvimento sociocomportamental, incluindo o comportamento “antissocial”, não foi mais significativo. No entanto, o impacto da eficácia da pré-escola ainda foi significativo, aos 7 anos, nos resultados sociocomportamentais.

CRIANÇAS VULNERÁVEIS

Muitas crianças continuaram na condição “de risco” para NEE aos 7 anos, havendo mais crianças “de casa” nessa situação, mesmo quando se levou em conta fatores individuais e familiares. Múltiplos fatores de risco continuaram associados a piores resultados.

EFICÁCIA DA UNIDADE DE PRÉ-ESCOLA

A unidade específica de pré-escola que uma criança frequentou influenciou seu desenvolvimento aos 5 anos e continuou a ter influência em seu desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental aos 7 anos. É claro que isso não significa que a escola primária não tenha impacto na vida das crianças, mas ressalta-se que as pré-escolas frequentadas continuaram a ter influência na próxima etapa educativa.

PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA RELATIVOS AO PERÍODO FINAL DA ESCOLA PRIMÁRIA: IMPACTO A LONGO PRAZO

O IMPACTO DE PRÉ-ESCOLA AOS 11 ANOS DE IDADE

Sabendo que a pré-escola teve impacto nas crianças aos 5 anos (curto prazo), que o impacto se manteve aos 7 anos (médio prazo), o próximo passo era verificar se este se mantinha aos 11 anos (longo prazo). A seguir, os resultados das análises feitas aos 11 anos serão apresentados.

FREQÜÊNCIA À PRÉ-ESCOLA

Os efeitos persistentes da pré-escola foram considerados não só em termos de frequência ou não à pré-escola, mas também se verificou se haveria efeitos significativos associados a variações no nível de qualidade da pré-escola.

Os gráficos 7 e 8 mostram os efeitos da frequência à pré-escola no desempenho em Leitura e Matemática aos 11 anos, segundo o nível socioeconômico dos pais. Tal como aos 7 anos, fica claro que o alto *status* socioeconômico está associado a melhor desempenho; e que, em cada nível social, a frequência a pré-escola também está associada a melhor desempenho. Os escores das crianças desfavorecidas que não frequentaram pré-escola estão abaixo do nível mínimo esperado para essa faixa etária. Os gráficos seguintes representam apenas os escores médios, e não os resultados da análise multinível que controlou os fatores do perfil das famílias. Estes serão apresentados no final desta seção.

GRÁFICO 7

DESEMPENHO EM LEITURA AOS 11 ANOS, POR STATUS SOCIOECONÔMICO E FREQÜÊNCIA A PRÉ-ESCOLA

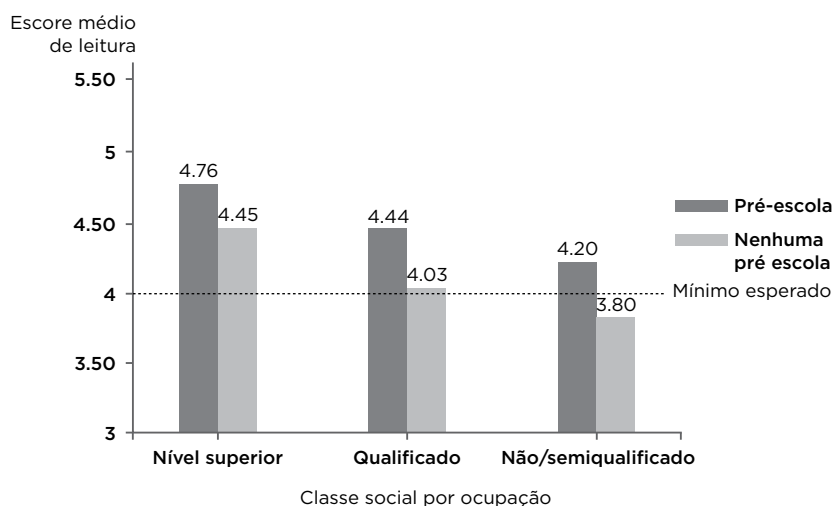
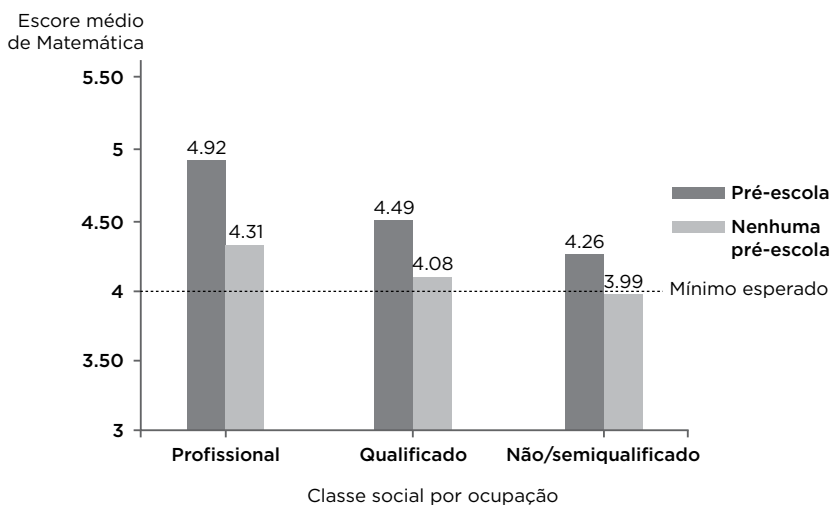


GRÁFICO 8**DESEMPENHO EM MATEMÁTICA AOS 11 ANOS, POR STATUS E FREQUÊNCIA A PRÉ-ESCOLA****OS EFEITOS DURADOUROS DA PRÉ-ESCOLA, INCLUINDO A CONTRIBUIÇÃO DA QUALIDADE**

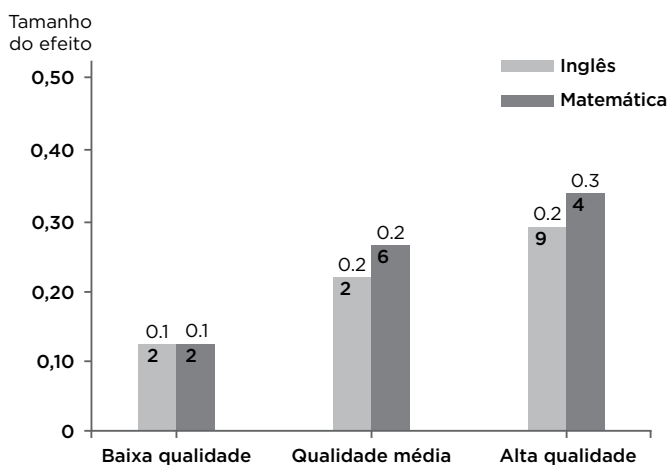
Os benefícios da educação pré-escolar persistiram até os 11 anos de idade. A frequência à pré-escola mostra-se benéfica para os resultados tanto acadêmicos quanto sociocomportamentais, assim como para a autopercepção dos alunos. A qualidade da pré-escola, medida pelas escalas Ecers-R e Ecers-E, prediz avanços do desenvolvimento das crianças livres de quaisquer outras influências. Para todos os resultados relativos ao desenvolvimento social infantil, os benefícios da pré-escola foram maiores para os meninos, para alunos com NEE e para crianças provindas de contextos desfavorecidos. Entretanto, para alguns resultados, especialmente em Inglês, Matemática e “hiperatividade”, só as pré-escolas de média ou alta qualidade tiveram efeitos duradouros. Finalmente, quanto maior a eficácia acadêmica (também chamada “valor agregado”) da pré-escola frequentada, melhores os resultados das crianças a longo prazo. A frequência a qualquer pré-escola teve efeitos duradouros no comportamento “pró-social” e nos resultados acadêmicos, mas os efeitos se devem em grande parte às pré-escolas de média a alta qualidade. As crianças que não frequentaram pré-escola e as que frequentaram pré-escola de baixa qualidade obtiveram mais resultados inferiores aos 11 anos. A amostra foi dividida em grupos de crianças como se segue:

1. sem experiência de pré-escola, ou seja, as “de casa” (10% da amostra);
2. de pré-escolas de baixa qualidade (15%);
3. de pré-escolas de qualidade média (52%);
4. de pré-escolas de alta qualidade (23%).

A qualidade foi aferida pelos escores da Ecers-E (SYLVA ET AL., 1999). Após o ajuste para fatores individuais e familiares, os efeitos associados a cada um desses grupos podem ser vistos no gráfico 9, em que as crianças “de casa” foram tomadas como grupo de referência. À medida que a qualidade aumenta, verifica-se uma nítida e crescente mudança nos resultados encontrados para cada grupo de crianças em comparação ao grupo que não frequentou a pré-escola.

GRÁFICO 9

IMPACTO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA NO DESEMPENHO DAS CRIANÇAS EM INGLÊS E MATEMÁTICA AOS 11 ANOS
(GRUPO DE REFERÊNCIA: CRIANÇAS “DE CASA”)



As análises mostraram que as pré-escolas de alta qualidade são especialmente benéficas para as crianças mais desfavorecidas e para aquelas cujos pais têm ocupações menos qualificadas. As que frequentaram pré-escolas de alta qualidade tiveram resultados significativamente mais elevados em Matemática do que as crianças que não frequentaram a pré-escola e cujos pais eram menos qualificados.

Pode-se concluir que a qualidade da pré-escola é um indicativo significativo do desempenho posterior tanto em Inglês quanto em Matemática. As pré-escolas de média ou alta qualidade estão associadas a avanços significativos das crianças quando comparadas à não frequência a pré-escola ou pré-escolas de baixa qualidade, e os efeitos revelam também diferenças entre meninas e meninos.

Ao considerar os resultados sociocomportamentais, tanto a Ecers-R quanto a Ecers-E mostraram impacto estatisticamente significativo nos quatro resultados relativos às questões sociocomportamentais na idade de 11 anos, sendo que a Ecers-R exibiu impacto ligeiramente mais forte em comportamentos pró-sociais e antissociais do que a Ecers-E (Gráfs. 10-12). As crianças que tinham frequentado pré-escolas de média e alta qualidade mostraram melhores níveis de “autocontrole” aos 11 anos. As crianças “de casa”

foram indicadas pelos professores como as que apresentam menos comportamentos “pró-sociais” do que aquelas que tinham frequentado pré-escola, embora a diferença seja mais marcante para as que frequentaram pré-escolas de alta qualidade. Como mencionado, todos esses efeitos são resultados de análises que não consideraram os fatores individuais e familiares.

GRÁFICO 10

IMPACTO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA NO “AUTOCONTROLE” AOS 11 ANOS (GRUPO DE REFERÊNCIA: CRIANÇAS “DE CASA”)

Tamanho do efeito de autocontrole

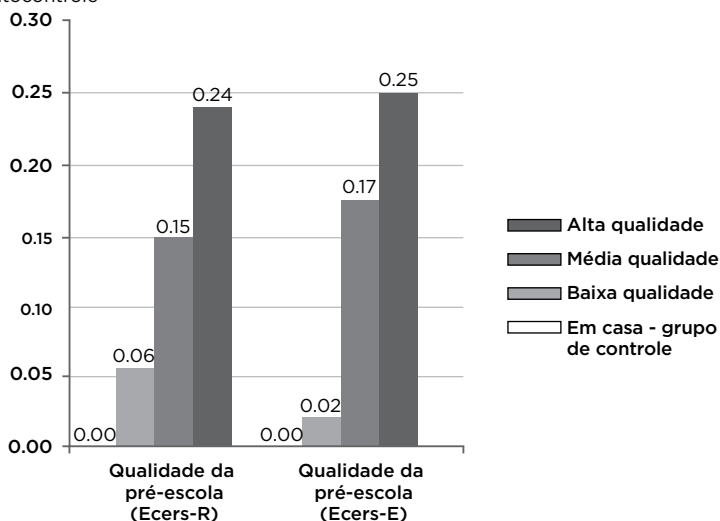


GRÁFICO 11

IMPACTO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA NO COMPORTAMENTO “PRÓ-SOCIAL” AOS 11 ANOS (GRUPO DE REFERÊNCIA: CRIANÇAS “DE CASA”)

Tamanho do efeito de autocontrole

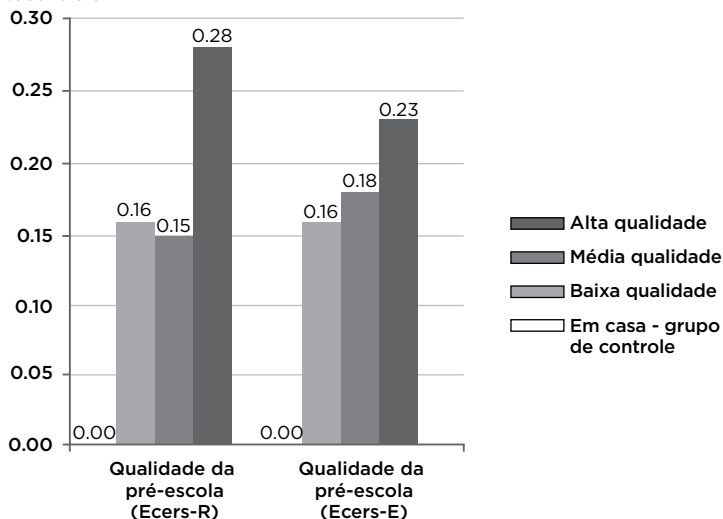
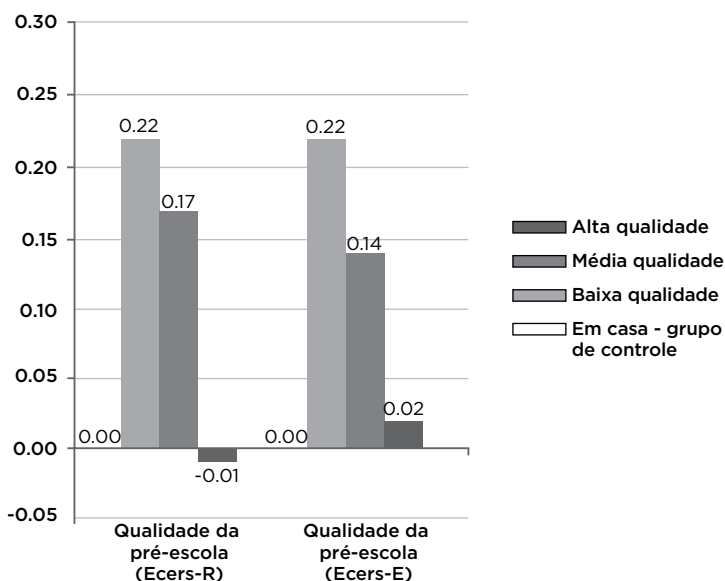


GRÁFICO 12**IMPACTO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA NO COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL AOS 11 ANOS (GRUPO DE REFERÊNCIA: CRIANÇAS “DE CASA”)**

Tamanho do efeito de autocontrole



O conjunto dos resultados sugere que a frequência à pré-escola de média ou alta qualidade tem um efeito duradouro nos resultados socio-comportamentais, em termos de maior autocontrole, mais comportamentos “pró-sociais” e menos comportamentos “antissociais” aos 11 anos de idade. Entretanto, os resultados indicam que tanto as crianças “de casa” quanto as de pré-escolas de alta qualidade mostraram menos “hiperatividade” do que as que frequentaram pré-escolas de baixa e média qualidade.

INTERAÇÃO ENTRE PRÉ-ESCOLA E ESCOLA PRIMÁRIA

O Eppe 3-11 é o primeiro estudo que investiga os efeitos combinados da pré-escola e da escola primária nos resultados dos alunos. A combinação frequência à pré-escola de alta qualidade, seguida de ingresso em escola primária academicamente eficaz trouxe nítidos benefícios para o desempenho cognitivo dos alunos aos 11 anos, especialmente em Matemática. É como se uma pré-escola de alta qualidade fornecesse uma “proteção” contra uma escola primária ineficaz; alunos que frequentaram pré-escolas de alta qualidade foram melhor em escolas primárias ruins do que os que não tinham frequentado pré-escola ou que aqueles que tinham frequentado pré-escolas de pior qualidade. Para definições de eficácia de escolas primárias, ver Melhuish et al. (2006, 2006A).

DIFERENÇAS ENTRE DISCIPLINAS

Aos 11 anos de idade, as influências no desempenho em Inglês foram um pouco diferentes do verificado em Matemática. Para Inglês, a criança, a

família, o contexto doméstico foram relativamente mais importantes do que para Matemática. Para Inglês, os efeitos da melhor escolaridade das mães e o ambiente de aprendizagem em casa nos primeiros anos representam mais que o dobro daqueles da pré-escola ou da escola primária. Para Matemática, a melhor qualificação das mães foi o mais forte indicador, tendo a eficácia da pré-escola e da escola primária sido mais influente do que para Inglês. As influências da pré-escola e da escola primária foram mais fortes para Matemática. Para maiores detalhes sobre todos os resultados aos 11 anos de idade, ver Sammons et al. (2008, 2008a) e Sylva et al. (2008).

ALGUMAS IMPLICAÇÕES DO EPPE

O projeto Eppe ressaltou a importância de estudos longitudinais em grande escala, usando metodologia mista (SAMMONS ET AL., 2005; SIRAJ-BLATCHFORD ET AL., 2006), para averiguar como diferentes fases da educação estão relacionadas ao desenvolvimento das crianças. Os resultados podem influenciar as políticas e a prática, com vistas a aprimorar as pré-escolas e escolas primárias. E isso inclui: elevar a qualidade da pré-escola, especialmente com uma equipe mais qualificada; apoiar os pais como educadores e cuidadores; oferecer mais apoio aos alunos desfavorecidos e às escolas que frequentam; buscar maior equilíbrio entre a ênfase acadêmica e a socioemocional no currículo da pré-escola; e tratar saúde, educação e cuidado como inseparáveis (pois as unidades que fazem isso, como, por exemplo, os centros integrados, foram mais eficazes para as crianças e proporcionaram um começo melhor na escola primária). O projeto Eppe também contribuiu para a literatura sobre pesquisa em educação infantil. Mostrou a importância de estudos longitudinais em grande escala, com metodologia mista, e como diferentes fases da educação interagem uma com a outra e com aspectos-chave relacionados ao contexto familiar. Os resultados demonstraram a importância do investimento em educação infantil e no apoio às famílias. O estudo também confirma o impacto da escola primária. A pesquisa longitudinal mostra que a pré-escola por si só não é mágica: não elimina, mas pode atenuar o impacto adverso da desvantagem social. O projeto também forneceu um *insight* único sobre o efeito duradouro das primeiras experiências, especialmente do ambiente de aprendizagem em casa e da qualidade da pré-escola.

As perspectivas de bons resultados são significativamente reduzidas se uma criança não tiver frequentado a pré-escola, ou tiver ido a uma pré-escola de baixa qualidade e a uma escola primária menos eficaz. Desse modo, as influências educacionais podem reforçar a desigualdade preexistente. Em contraste, boas experiências em boa pré-escola podem ajudar a combater o risco de resultados ruins. Isso é de particular importância para crianças desfavorecidas. Assim, as influências educacionais têm a capacidade de mitigar ou de exacerbar as desigualdades. Dados de pesquisas longitudinais e de metodologia mista (qualitativos e quantitativos) podem

demonstrar o quanto é importante assegurar que grupos desfavorecidos tenham acesso a experiências educacionais de alta qualidade desde a pré-escola; para detalhes de todos os resultados, ver Sylva et al. (2010).

O IMPACTO DO EPPE NAS POLÍTICAS E NA PRÁTICA

Desde seu início, o projeto Eppe visava informar as políticas e a prática cotidiana. Um comitê diretor de especialistas, incluindo elaboradores de políticas públicas dos níveis nacional e local, docentes, pesquisadores e educadores infantis, contribuiu para direcioná-lo a esses alvos. Assim, o projeto EPPE teve seus métodos e objetivos continuamente ajustados a questões emergentes. Quando os centros integrados (combinação de cuidado e educação) passaram ao âmbito das políticas públicas, o Eppe acrescentou esse tipo de pré-escola a sua amostra. Quando o governo do Reino Unido voltou sua atenção ao combate à exclusão social, o projeto Eppe realizou análises dos efeitos dos diferentes tipos de pré-escola em crianças vulneráveis. Quando foram definidas novas formas de qualificação, o Eppe analisou a contribuição da qualificação da equipe para a aprendizagem das crianças.

Os estudos de casos constituíram uma parte importante do projeto, mostrando em detalhe, “com os pés no chão”, como a equipe de educadores pode atuar efetivamente, como o brincar pode ser estendido e elevado a novos níveis de desafio intelectual, e como os pais e equipes educadoras podem trabalhar juntos para que os ambientes de aprendizagem em casa e na pré-escola sejam harmonizados e ampliados. O impacto foi observado em quatro níveis:

1. Políticas nacionais: por meio de evidências fornecidas a comitês parlamentares, decisões ministeriais e contribuições para resoluções orçamentárias, além de evidências para as equipes que preparam relatórios governamentais e documentos de políticas.
2. Política local: por disseminação por meio de oficinas e eventos de formação no nível local, visando aprimorar seus serviços de educação infantil.
3. Educadores e pais: por meio de palestras, seminários e focalizando práticas pedagógicas. Os resultados do Eppe foram amplamente difundidos em revistas dirigidas a pais, funcionários e educadores de pré-escola.
4. Comunidade acadêmica e pesquisadores: a equipe do projeto Eppe publicou extensamente notas técnicas e em periódicos acadêmicos (ver <http://eppe.ioe.ac.uk>).

O projeto Eppe buscou contribuir para o debate sobre o cuidado e educação de crianças pequenas; foi planejado para investigar questões que poderiam “fazer a diferença” na vida das crianças pequenas e suas famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNETT, J. Caregivers in day-care centres: does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, n.10, p.541-52, 1989.
- BROOKS-GUNN, J. et al. Do you believe in magic? What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report*, v.17, n.1, p.3-15, 2003.
- CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E.; ESPOSITO, Y. et al. *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. (Relatório final)
- EPPE Team. *Promoting equality in the early years: report to the equalities review*. London, 2007.
- ELLIOT, C.; SMITH, P.; McCULLOCH, K. *British ability scales second edition (BAS II)*. Windsor: NFER-Nelson, 1996.
- GOODMAN, R. The Strengths & difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, v.38, p.581-586, 1997.
- HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. *Early childhood environment rating scale, revised edition (Eccers-R)*. Vermont: Teachers College, 1998.
- HOGAN, A. E.; SCOTT, K. G.; BAURER, C. R. The Adaptive social behavior inventory (Asbi): a new assessment of social competence in high risk three year olds. *Journal of Psychoeducational Assessments*, n.10, p.230-239, 1992.
- HUGHES, B. *Written answers: pre-school education*. London: Commons Hansard, 2009. (3rd March Col 1561W). Disponível em: <www.parliament.uk/business/publications/hansard>. Acesso em: maio 2010.
- LERA, M. J.; OWEN, C.; MOSS, P. Quality of educational settings for four year old children in England. *European Early Childhood Educational Research Journal*, v.4, p.21-32, 1996.
- LOEB, S. et al. Child care in poor communities: early learning effects of type, quality and stability. *Child Development*, n.75, p.47-65, 2004.
- LOVE, J. M. et al. *Building their futures: how early Head Start programs are enhancing the lives of infants and toddlers in low-income families*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2001.
- MELHUIISH, E. *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. London: National Audit Office, 2004. (report to the Comptroller and Auditor General). Disponível em: <http://www.nao.org.uk/publications/nao_reports/03-04/268_literaturereview.pdf>. Acesso em: maio 2010.
- _____. *Child benefits: the importance of investing in quality childcare*. London: Daycare Trust, 2004a.
- _____. Why children, parents and home learning are important. In: SYLVA, K. et al. (Ed.). *Early childhood matters: evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge Taylor & Francis, 2010. p. 44-70.
- MELHUIISH, E. et al. *The Effective pre-school provision Northern Ireland (EPPNI) project: characteristics of pre-school environments in Northern Ireland; an analysis of observational data*; Belfast: Stranmillis University College, 2000. (Technical paper, 10)
- _____. Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): the effectiveness of primary schools in England in key stage 2 for 2002, 2003 and 2004. London: Institute of Education, University of London, 2006 (Full report). Disponível em: <<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppe3-11/eppe3-11pubs.htm>>. Acesso em: maio 2010.

_____. *The Effective pre-school and primary education 3-11 (EPPE 3-11): the effectiveness of primary schools in England in key stage 2 for 2002, 2003 and 2004*. Nottingham: DfES, 2006a. (Research Brief No. RBX06-06)

MOONEY, A. et al. *Diversity in early years provision: healthy early years study*. London: Thomas Coram Research Unit, 2006.

MULLIS, I. V. S. et al. *Pirls 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2003. Disponível em: <http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html>. Acesso em: maio 2010.

PEISNER-FEINBERG, E. S.; BURCHINAL, M. R. *Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: the cost, quality, and outcomes study*. Merrill-Palmer Quarterly, v.43, n.3, p.451-77, 1997.

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

PORTER, T. et al. *Assessing child care development fund (CCDF) investments in child care quality: a study of selected state initiatives*, v.1. New York: Institute for a Child Care Continuum, 2002.

QCA/DfEE. *Desirable learning outcomes*. London: DfEE; Her Majesty's Stationary Office, 1996.

RAMEY, C. T.; RAMEY, S. L. Early intervention and early experience. *American Psychologist*, Whashington, v.53, n.2, p.109-120, 1998.

SAMMONS, P. et al. *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): influences on children's attainment and progress in key stage 2; cognitive outcomes in year 6*. Nottingham: DCSF, 2008. (Research report, n. DCSF-RR048)

_____. *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): influences on children's development and progress in key stage 2; social/behavioural outcomes in year 5*. Nottingham: DfES, 2007. (Research report, n. DCSF-RR007)

_____. *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): influences on children's development and progress in key stage 2; social/behavioural outcomes in year 6*. Nottingham: DCSF, 2008a. (Research report, n. DCSF-RR049)

_____. *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: report on the continuing effects of pre-school education at age 7*. London: DfES, Institute of Education, University of London, 2004. (Technical paper, 11)

_____. Investigating the effects of pre-school provision: using mixed method in the EPPE research. *International Journal of Social Research Methodology*, v. 8, n. 3. p.207-224, 2005. (Mixed methods in educational research)

SCHWEINHART, L. J., WEIKART, D. P. *Lasting differences: the High/Scope preschool curriculum comparison through age 23*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope, 1997.

SIRAJ-BLATCHFORD, I., WONG, Y. Defining and evaluating quality in early childhood education in an international context: dilemmas and possibilities. *Early Years: The International Journal of Research and Development*, London, v.20, n.1, p. 7-18, 1999.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. et al. Educational research and evidence-based policy: the mixed-method approach of the Eppe project. *Evaluation of Research in Education*, v.19, n.2, p.63-82, 2006.

_____. *The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: intensive case studies of practice across the foundation stage*. London: DfES, Institute of Education, University of London, 2003. (Technical paper, 10).

_____. *Researching effective pedagogy in the early years (Repey)*: London: DfES, HMSO, 2002. (Research report, 356)

SYLVA, K.; SIRAJ-BLATCHFORD, I.; TAGGART, B. *Assessing quality in the early years: Early Childhood Environment Rating Scale Extension (EcERS-E); four curricular subscales*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2003.

SYLVA, K. et al. Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, v.21, n.1, p.76-92, 2006.

_____. *Early childhood matters: evidence from the Effective pre-school and primary education project*. London: Routledge Taylor & Francis, 2010.

_____. *The Effective provision of pre-school education (Eppe) project: characteristics of the centres in the EPPE sample; observation profiles*. London: DfEE, Institute of Education, University of London, 1999. (Technical paper 6)

_____. *The effective provision of pre-school education project: characteristics of pre-school environments*; London: DfEE, Institute of Education, University of London, 1999a. (Technical paper, 6a).

_____. *Final report from the primary phase: pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 (age 7-11)*. Nottingham: Department for Children, School and Families, 2008. (research report DCSF RR061). Disponível em: <<http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR061.pdf>>. Acesso em: set. 2010.

TAGGART, B., et al. *The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: characteristics of the centres in the Eppe sample; interviews*. London: DfEE, Institute of Education, University of London, 2000. (Technical paper, 5)

_____. Influencing policy and practice through research on early childhood and education. *International Journal of Early Childhood Education*, v.14, n.2, p.7-21, 2008.

BRENDA TAGGART

Pesquisadora do Institute of Education, University of London
b.taggart@ioe.ac.uk

KATHY SYLVA

Professora do Department of Education, University of Oxford
sylva@education.ox.ac.uk

EDWARD MELHUIISH

Professor do Institute for the Study of Children,
Families and Social Issues Birkbeck, University of London
e.melhuish@bbk.ac.uk

PAM SAMMONS

Professora do Department of Education, University of Oxford
pamela.sammons@education.ox.ac.uk

IRAM SIRAJ-BLATCHFORD

Professora do Institute of Education, University of London
siraj-blatchford@ioe.ac.uk

APÊNDICE

Tipos de pré-escola na Inglaterra em 1997

Para entender a diversidade de estabelecimentos pré-escolares na Inglaterra, é necessária uma breve descrição dos principais tipos disponíveis. Quando se iniciou o EPPE, a Comissão de Auditoria acentuou a importância de incluir na pesquisa a diversidade característica da educação pré-escolar na Inglaterra que incluía:

- Pré-escolas financiadas pelo Estado e pelas autoridades locais [*State funded local day nurseries run by local authorities*].
- Pré-escolas financiadas pelo Estado [*State funded nursery schools*].
- Classes de pré-escolas financiadas pelo Estado anexas a escolas primárias [*State funded nursery classes which are attached to primary school*].
- Classes iniciais nas escolas primárias [*Reception classes in primary school*].
- Pré-escolas vinculadas às autoridades locais [*local authority day nursery*].
- Estabelecimentos privados tais como pré-escolas privadas [*Private settings such as private day nurseries*].
- Grupos de recreação geralmente ligados ao setor do trabalho voluntário ou oferecidos por grupos comunitários [*Playgroups – often part of the voluntary sector or run by community groups*].
- Centros que combinam cuidado e educação em centros para famílias também chamados centros integrados ou centros para as crianças [*Centres which combine care and education in family centres also called integrated or Children’s Centres*].
- Creches domiciliares [*Childminders which is home based*].

Em 2007, 112.600 unidades de educação infantil e creches domiciliares ofereciam 2.494.000 vagas (registradas no respectivo órgão inglês de regulação e inspeção educacional (The Office for Standards in Education – Ofsted). A maioria dos tipos de unidades de pré-escolas e de cuidados cresceu desde que se iniciou o projeto Eppe. Detalham-se a seguir esses tipos de estabelecimento.

Pré-escolas financiadas pelo estado

Há dois tipos de pré-escola financiada pelo Estado. As pré-escolas, geridas pela autoridade local, evoluíram de centros que tradicionalmente cuidavam de crianças de famílias desfavorecidas. Começaram com ênfase no “cuidado”, acrescentando lentamente a dimensão “educacional”. Embora incluam professores qualificados, ainda empregam mais profissionais da área dos cuidados. O outro tipo é o das pré-escolas tradicionais, também financiadas pelo Estado. Elas são pré-escolas tradicionais sob a responsabilidade das autoridades locais mas totalmente financiadas pelo Estado, com razão adulto/criança de 1:13. Segundo Mooney et al. (2006), em 2004 havia 470 dessas

pré-escolas, com uma média de 83 crianças por escola. A diretora era professora qualificada (graduação de 4 anos) com formação em educação infantil. Essas pré-escolas incluíam alta proporção de professores qualificados, e em geral um em cada dois adultos era professor qualificado (graduação de 4 anos) e o outro teria dois anos de qualificação em cuidado infantil. Esse tipo de pré-escola normalmente oferecia atendimento em meio-período (e algumas crianças a frequentavam em período integral antes de entrar para a escola primária) durante a semana inteira para crianças de 3 a 5 anos de idade. Muitas dessas pré-escolas se tornaram atualmente Centros Integrados ou para Crianças, oferecendo mais serviços.

Classes de pré-escola financiadas pelo Estado anexadas à escola primária

Estas são unidades separadas, anexadas a escolas primárias, que aceitam crianças a partir dos 3 anos, tendo um em cada dois adultos como professor qualificado (graduação de 4 anos) e o outro com dois anos de qualificação em cuidado infantil; normalmente só abrem meio período em todos os dias da semana. Essas classes recebem um total de 131.200 crianças de 4 anos e 119.200 crianças de 3 anos (HUGHES, 2009).

Classe inicial nas escolas primárias

Na Inglaterra, os pais não são obrigados a matricular seus filhos na escola antes do trimestre que se segue ao aniversário de 5 anos da criança, e, ainda assim, em 2009, 83.800 crianças de 4 anos estavam matriculadas nessas classes iniciais nas escolas primárias (HUGHES, 2009). A política de admissão pode variar entre as autoridades locais, havendo crianças que entram na classe inicial em diferentes momentos ao longo do ano. O padrão comum utilizado é a admissão de crianças em setembro e outras em janeiro.

Quase todas as classes iniciais são ministradas por professores qualificados que podem ou não ter especialização em educação infantil. Os professores de classes iniciais têm o mesmo salário e as mesmas condições de trabalho de seus colegas da escola primária. Essas classes não foram incluídas na amostra do projeto Eppe.

Grupos de recreação geralmente ligados ao setor do trabalho voluntário ou oferecidos por grupos comunitários

Segundo Mooney et al. (2006), em 2005 havia 9.900 grupos de recreação na Inglaterra, que ofereciam 241.100 vagas. A razão adulto/criança é 1:8 e normalmente eles aceitam crianças a partir de 2 anos. A formação dos adultos varia de sem formação alguma até formados em nível de graduação; mas a formação mais comum entre eles é a de cursos curtos realizados pela *Pre-school Learning Alliance* (a sua organização nacional). Todos os grupos de recreação oferecem atividades durante o ano letivo. Muitas crianças os frequentam menos de cinco vezes por semana. Eles têm

menos recursos (infraestrutura, materiais e espaço) que outras unidades de pré-escolas e geralmente utilizam espaços comunitários como anexos de igrejas ou centros comunitários.

Pré-escolas privadas

O órgão britânico que controla os padrões educacionais de qualidade, Ofsted, registrava, em 2005, 12.900 pré-escolas privadas oferecendo 553.100 vagas. Tais pré-escolas têm uma razão adulto/criança de 1:8. Os adultos normalmente possuem formação de dois anos em educação infantil, mas muitos ainda possuem menor formação que essa. Todas oferecem atendimento em período integral para crianças entre 0 e 5 anos, e o serviço é pago. No entanto, muitas crianças ficam apenas meio período. Apesar de haver mensalidades cobradas pela maioria, há também unidades que são cooperativas. Em 1999, havia 400 centros administrados pelas autoridades locais que estavam originalmente sob a responsabilidade da assistência social. Recentemente, a maioria migrou para novas autoridades locais conhecidas como *Children's Trusts*. Algumas, neste grupo, combinavam cuidados e educação com um ou mais professores por centro e também professor compartilhado com outros centros.

Centros integrados ou combinados

Em 2009, havia 3 mil centros que combinavam educação, cuidado e atenção à saúde, que agora são chamados Sure Start Children's Centres [Centros Começo Seguro para as Crianças]. Quando do início do Eppe, havia apenas 70 desses centros. O governo investiu consideravelmente na sua expansão, e a política era a de ampliar o número para 3.500 até 2010. São, em geral, similares às pré-escolas financiadas pelo Estado, mas expandiram o atendimento para período integral e incluíram envolvimento dos pais. A razão adulto/criança é geralmente de 1:9 para crianças entre 3 e 4 anos. A equipe para as crianças de mais de 3 anos era a mesma das pré-escolas financiadas pelo Estado, mas no novo programa *Começo seguro para crianças*, há só um professor por centro e eles aceitam crianças entre 0 e 5 anos de idade. Os centros mais novos estão mais preparados para oferecer serviços para pais e famílias, incluindo orientações sobre o cuidado das crianças e desenvolvimento de habilidades para emprego. Esses centros foram incluídos no projeto Eppe são referidos como Centros Integrados ou Combinados.

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS PRÉ-ESCOLARES INCLUÍDOS NA AMOSTRA E OS RESPECTIVOS NÚMEROS DE CRIANÇAS PARTICIPANTES DO EPPE

Unidades educacionais	Total de crianças
24 pré-escolas municipais	590
20 pré-escolas públicas	520
25 classes de pré-escola	590
34 grupos de recreação	610
31 pré-escolas privadas	520
7 centros integrados	190
Nenhuma ("casa")	310

TEMA EM DESTAQUE

EM BUSCA DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA PRÉ-ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA MEXICANA

ROBERT MYERS

TRADUÇÃO Tina Amado

RESUMO

Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Avaliação da Qualidade da Educação Infantil, em São Paulo, de 14 a 15 de junho de 2010. Quero agradecer ao colega Francisco Martínez, copesquisador que tomou parte em todas as atividades relatadas neste artigo. A responsabilidade por quaisquer erros na apresentação é, porém, toda minha.

O objetivo deste artigo é relatar um trabalho de elaboração e aplicação de instrumentos para avaliar a qualidade da educação pré-escolar em curso no México. Após breve apresentação do contexto do trabalho, descreve-se a trajetória seguida para desenvolver um instrumento que representa uma definição operacional de qualidade e uma metodologia que o incorpora à pesquisa e à avaliação. Apresentam-se a seguir exemplos da aplicação do instrumento em dois estudos e alguns de seus resultados, e finaliza-se com algumas conclusões e implicações para o planejamento de políticas públicas.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR • PESQUISA • MÉXICO • QUALIDADE DO ENSINO

IN SEARCH OF EDUCATIONAL QUALITY IN PRESCHOOLS: A MEXICAN EXPERIENCE

ROBERT MYERS

TRANSLATED BY Tina Amado

ABSTRACT

The purpose of this paper is to acquaint the reader with on-going work in Mexico to create and apply instruments for evaluating the quality of preschool education. In the first section, the context for this work will be presented briefly. This is followed by a description of the process adopted to arrive at an instrument representing an operational definition of quality as well as a methodology that incorporates the instrument into research and evaluation. Application of the definition and methodology in two studies is offered, with a sampling of results. The paper closes with some conclusions and implications for policy and programming.

PRESCHOOL EDUCATION • RESEARCH • MEXICO • TEACHING
QUALITY

EM 2000, pela primeira vez em 70 anos, um partido de oposição ganhou as eleições anunciando uma “transição para a democracia” no México. Com essa mudança veio uma nova ênfase, em geral e também no setor educacional, na qualidade, equidade, avaliação e transparência das contas públicas. No entanto, o novo discurso não estava ancorado em sistemas já implementados de monitoramento e avaliação. Na verdade, em educação, e especificamente na pré-escola, que é o foco deste artigo, não havia praticamente indicadores nacionais de qualidade, que se limitavam a cálculos não muito significativos do número médio de alunos por professor e da qualificação dos professores. O único instrumento amplamente disponível para monitorar a educação pré-escolar era um “formulário de inspeção”¹, criado para uso dos supervisores em suas visitas aos estabelecimentos, voltado principalmente para avaliar recursos e procedimentos administrativos. Não havia uma medida nacional de desenvolvimento infantil ou de aprendizagem na pré-escola², nem a preocupação com a qualidade do processo pedagógico. Além disso, a equidade era definida no nível da matrícula, e a distribuição da qualidade educacional não fazia parte dessa definição. Durante os primeiros anos do novo governo, foram introduzidas importantes mudanças legais e programáticas, dentre as quais as seguintes:

- Em 2002, a pré-escola tornou-se obrigatória entre os 3 e 5 anos. O governo deveria prover vagas para todas as crianças, enquanto os pais tornaram-se legalmente obrigados a matricular as crianças e garantir sua frequência. O ano letivo 2007-2008 foi definido como o último prazo

¹ Em espanhol, *cédula de inspección*. O nome sugere imediatamente como a supervisão era vista, em vez de consistir em supervisão técnica e acompanhamento (o que conotaria uma dimensão pessoal, em complemento à técnica).

² No entanto, vários estados tinham criado formulários de avaliação a serem preenchidos no começo, meio e final do ano letivo. Em geral, eram organizados por categoria de desenvolvimento (cognitivo, social, emocional e físico), com vários itens (indicadores) em cada categoria, que os educadores deviam pontuar em uma escala de 1 a 3. Esse processo era visto como um procedimento administrativo e raramente usado pelos educadores para informar seu próprio ensino. Os resultados não eram agregados, no nível do estado, para permitir uma visão de como as crianças se situavam em relação a esses indicadores.

para a matrícula de todas as crianças de 3 a 5 anos, apesar de isso exigir uma rápida expansão do sistema³. Essa reforma introduziu tensões difíceis no sistema.

- Em 2001 iniciou-se um processo de reforma curricular, levando em 2004 a um novo currículo nacional, baseado em competências, que requeria grandes mudanças na maneira de pensar e no trabalho dos professores de pré-escola.
- Um programa já existente, Qualidade nas Escolas, foi estendido ao nível pré-escolar.
- Realizaram-se várias avaliações de programas, mas o mais importante foi a criação do Instituto Nacional de Avaliação Educacional, para monitorar o progresso educacional no país.

3

Os níveis de matrícula em 2002-2003 eram de 81% das crianças de 5 anos, 63% das de 4, e 21% das de 3 anos. Isso significava que o sistema deveria absorver bem mais de 2 milhões de crianças em um período de 5 anos, tarefa que parecia acima dos meios financeiros e da capacidade organizacional do país.

CONSTRUINDO UMA DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE QUALIDADE

Essas condições contribuíram para motivar o trabalho de um grupo inter-setorial e interdisciplinar, formado em 2001, para desenvolver um projeto chamado Projeto Intersetorial de Indicadores do Bem-Estar das Crianças Pequenas⁴. No interior desse projeto, foi formado um grupo de trabalho com a tarefa específica de elaborar indicadores de qualidade e equidade dos programas de educação para os primeiros anos⁵, com ênfase na educação pré-escolar. Ao longo dos anos seguintes, esse grupo de especialistas foi responsável por criar, testar pilotos e aplicar uma escala e uma metodologia para aferir a qualidade da pré-escola.

O grupo usou várias estratégias para chegar a uma definição de qualidade. Primeiro, recorreu à experiência coletiva dos participantes. Depois, realizou uma revisão de literatura buscando informação sobre: formas pelas quais a qualidade é “definida”⁶; estruturas e processos que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento; princípios que devem ser levados em consideração ao definir qualidade; e exemplos de instrumentos criados em outros países (MYERS, 2006). Desse processo resultaram várias decisões sobre a forma de organização de uma escala de qualidade:

4

O projeto incluía participantes de diversos setores da Secretaria de Educação Pública – SEP, (equivalente ao Ministério, no Brasil), da Secretaria da Saúde, do Departamento do Bem-Estar Familiar, de universidades, organizações da sociedade civil, do Unicef e da Unesco.

5

Dois outros grupos foram encarregados de lidar com indicadores do status das crianças e indicadores dos contextos familiar e comunitário relacionados ao desenvolvimento infantil.

6

Foram particularmente úteis, por exemplo, os estudos de Dahlberg, Moss e Pence (1999) e Peralta e Salazar (2000).

1. O foco deve ser no processo mais do que nos resultados.
2. Quatro principais dimensões da qualidade foram identificadas para permitir organizar os indicadores e a análise:
 - a. A disponibilidade e organização dos recursos materiais e humanos;
 - b. gestão educacional;
 - c. O processo educacional (pedagógico);
 - d. A relação com as famílias e a comunidade.
3. A escala deve ser dividida em duas partes, uma com os indicadores relativos ao estabelecimento, outra com os indicadores relativos a cada sala de aula.

4. Em vez de usar o sistema “sim/não”, cada indicador deve ser avaliado em um contínuo de cinco categorias, com a seguinte pontuação: 1 = inadequado; 2 = incipiente; 3 = básico; 4 = bom; 5 = excelente.
5. As informações devem provir de uma combinação de observação e entrevistas com diretores e professores.
6. A escala deve incluir notas de esclarecimento e campo para observações em cada indicador.
7. A aplicação da escala deve ser incluída em uma ampla estratégia de avaliação.

Uma primeira escala foi criada com 40 indicadores. Essa escala *Escala de evaluación de la calidad educativa en centros preescolares – ECCP* – iria evoluir ao longo do tempo, estando agora em sua quinta versão, encaminhando-se para a sexta. Nesse percurso, alguns indicadores foram removidos, outros acrescentados. O número total de indicadores passou de 40 para 54. Foram alterados textos e acrescentadas notas de esclarecimento; novas dimensões foram identificadas (como saúde, clima, acompanhamento de crianças com deficiência); mais peso foi atribuído ao processo pedagógico e às interações em sala de aula. Além disso, estão sendo elaboradas versões especiais para programas de educação indígena e educação comunitária compensatória em nível estadual. Em pelo menos um estado foi criada uma versão estadual.

O que se segue reflete a convicção de que a qualidade não é um conceito universal e não é estático⁷. Como se verá, isso traz complicações, quando se deseja comparar tempos históricos, espaços geográficos e programas diferentes.

Para o leitor ter uma ideia, o quadro 1 exemplifica um indicador da escala atual. A tabela 4, adiante, permite uma visão geral dos indicadores e de sua organização.

QUADRO 1 EXEMPLO DE UM INDICADOR DA ECCP

Indicador: Há estímulo e permissão para que as crianças escolham tópicos, atividades e materiais para pôr em prática as próprias ideias

Inadequado 1	Incipiente 2	Básico 3	Bom 4	Excelente 5
<p>A educadora: - escolhe temas, atividades e materiais</p> <p>- não aceita sugestões ou variações</p>	<p>A educadora: - escolhe temas, atividades e materiais</p> <p>- às vezes aceita sugestões ou variações</p>	<p>Há momentos durante o dia em que a educadora propõe o tema e as crianças escolhem a atividade e/ou os materiais</p>	<p>Há momentos durante o dia em que professor e crianças atuam juntos para escolher tema, atividades e materiais</p>	<p>A educadora: - estimula e ajuda as crianças a escolher tema, atividades e materiais a serem usados no dia</p>
Notas:				
Observações:				

7 Nos limites deste artigo, não será feita uma discussão sobre as tensões envolvendo as visões moderna e pós-moderna de qualidade. Na primeira, a qualidade é vista como inerente, universal, estável, conhecível, sem viés de valor. Na segunda, a qualidade é relativa, mutável, sensível a valores, ao contexto e à história. Embora a criação de uma escala pareça mais próxima da tradição moderna, pois poderia parecer representar uma “verdade”, esta não é a postura básica adotada pelos pesquisadores. Uma tentativa de aproximar as duas visões e de atenuar, mas não suplantar, a tensão entre elas pode ser encontrada em Myers (2005).

As mudanças feitas ao longo do tempo na definição operacional de qualidade e no instrumento foram resultado não só da aprendizagem de várias aplicações da escala, incluindo um estudo-piloto, mas também da aplicação de duas estratégias adicionais para construção e negociação do significado de qualidade:

- a primeira foi consultar uma variedade de envolvidos interessados que não tinham sido consultados no projeto original. Foram entrevistados pais, professores, diretores, supervisores e autoridades educacionais de alto escalão. Pouca informação nova adveio desse processo, que entretanto permitiu conhecer diversos pontos de vista;
- outra estratégia foi identificar o que pareciam ser características partilhadas do “mundo em que gostaríamos de viver”, supondo que pré-escolas e salas de aula deveriam, o máximo possível, refletir e promover aquele mundo em seu currículo oculto e no currículo formalizado. Parte desse processo de identificação envolveu o exame de documentação sobre políticas educacionais e outras, que definiam objetivos presentes no discurso mexicano. Apareciam consistentemente nesse discurso declarações sobre: o bem-estar (saúde, segurança, proteção, desenvolvimento etc.) das crianças; democracia (vista como uma maneira de viver mais do que só um processo político); um mundo justo, baseado nos direitos e nas leis; um mundo multicultural e produtivo (mas com diferentes versões do que “produtivo” significa). Da visão de mundo em que se gostaria de viver deriva o tipo de criança que se espera seja formada pelo sistema educacional, assim como as desejadas características do professor, do processo pedagógico e da organização do ensino.

APLICANDO A DEFINIÇÃO: DOIS EXEMPLOS

EXEMPLO 1: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE TRÊS ANOS DAS ESCOLAS DO PROGRAMA ESCOLAS DE QUALIDADE

O Programa

Os principais objetivos do Programa Escolas de Qualidade do México – PEC – são melhorar a qualidade e aumentar a autonomia da escola local (MARTÍNEZ ET AL., 2008). O programa provê recursos modestos para escolas individuais, a serem usados de acordo com uma proposta baseada num diagnóstico e plano estratégico. A ênfase recai sobre a melhoria da gestão escolar e do envolvimento de pais e comunidade, mas também inclui um componente pedagógico. O financiamento vem do governo federal, com contribuições dos governos estadual e local. Uma avaliação anual favorável pode levar à prorrogação do financiamento para a escola por

até cinco anos. Em 2004-2005, cerca de 5% do total de pré-escolas participavam do PEC, em sua maioria situadas em periferias urbanas ou áreas rurais, às quais o programa é dirigido.

A avaliação

Embora chamada de avaliação de impacto, o fato de os resultados serem usados como parte de um processo de *feedback* e acompanhamento significa que a avaliação estava influenciando os resultados. Tornou-se parte da intervenção desvendar o impacto geral do programa com base no *feedback* propiciado pela avaliação.

Amostras

A avaliação foi feita em duas amostras de pré-escolas:

- Para a amostra 1, foram escolhidas quatro pré-escolas em cada um de 26 estados (dos 31 do país)⁸. As unidades foram visitadas no começo e no fim do ano letivo 2003-2004 e no final dos dois anos letivos seguintes (2004-2005 e 2005-2006), perfazendo um total de três anos.
- Para a amostra 2, foram escolhidas mais duas unidades nos mesmos 26 estados e acrescentados dois estados. As visitas foram feitas no começo e final do ano letivo 2004-2005 e no final do 2005-2006 (dois anos).

Metodologia

Em cada estado, foram formadas equipes de três avaliadores, vindos do PEC, da Divisão de Pré-escola e de um curso universitário de Pedagogia. Para a avaliação, a equipe visitava dois dias a pré-escola, observando e entrevistando diretores, professoras com base na escala de qualidade, entrevistando também pais e crianças. Com os pais, buscava-se informação sobre o contexto familiar (estrutura da família, ambiente de aprendizagem, práticas de cuidado infantil), sobre a participação no PEC e opiniões sobre o programa. Às crianças perguntava-se de que gostavam e de que não gostavam na escola, e o que elas mudariam (os resultados dessas entrevistas não serão tratados nos limites deste artigo). Também foram mantidos diários de campo e, em alguns casos, foram feitos registros fotográficos e em vídeo.

Cada equipe enviava os resultados da avaliação à instância nacional, mas também analisava os resultados de cada estabelecimento, enviando a cada um o relatório feito principalmente com base na escala de qualidade⁹. A mesma equipe ficava responsável pelo acompanhamento e supervisão das pré-escolas, fazendo pelo menos três visitas de seguimento: na primeira, apresentava e discutia os resultados da avaliação, verificando sua validade; na segunda, tratava de identificar, com diretores e professoras, ações em curto e médio prazo que poderiam ser empreendidas e incorporadas ao plano anual (ou de cinco anos) do estabelecimento. Numa terceira visita de acompanhamento, verificavam se tais ações estavam sendo realizadas.

8

O único critério de escolha foi que pelo menos uma pré-escola de cada estado devia ser rural. Nos estados em que havia escola indígenas no programa, uma pré-escola geral rural e uma indígena deviam ser incluídas nas quatro escolhidas.

9

Os relatórios indicavam primeiro o que o estabelecimento fazia bem, apresentando em seguida os resultados e fazendo sugestões para melhorias em determinadas áreas.

Resultados selecionados

As escolas participantes da amostra 1 da avaliação melhoraram sua qualidade continuamente ao longo dos três anos do estudo (Tab. 1).

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO (%) DA AMOSTRA 1 DE PRÉ-ESCOLAS DO PEC SEGUNDO A FAIXA DE PONTUAÇÃO NA ECCP, 2003-2006

Escore na ECCP	Começo de 2003-2004	Fim de 2005-2006
Abaixo de 3	28	3
3 a 4	62	54
Acima de 4	10	43

O PEC tem maior influência na qualidade no nível do estabelecimento que no da sala de aula (Tab. 2).

TABELA 2

MUDANÇAS NA QUALIDADE DA AMOSTRA 1 DE PRÉ-ESCOLAS DO PEC EM 3 ANOS

Escore na ECCP	Começo de 2003-2004	Fim de 2005-2006	Diferença
Total	3,27	3,91	+0.64
Estabelecimento total	3,34	4,15	+0,81
Recursos	3,27	4,16	+0.89
Processo educacional	3,35	4,18	+0.83
Gestão educacional	3,41	4,23	+0.82
Rel. Família e comunidade	3,34	3,85	+0.51
Sala de aula total	3,12	3,80	+0.68
Recursos	3,20	3,70	+0.50
Processo educacional	3,19	3,86	+0.67
Gestão educacional	2,97	3,58	+0.61

As melhorias ao longo do período incluíram:

- melhores infraestrutura e materiais;
- mudanças no estilo de gestão (mais compartilhada);
- atenção à saúde e higiene;
- preparação de apoio ao processo educacional (diagnósticos, planejamento).

As áreas que requeriam melhoras incluíram:

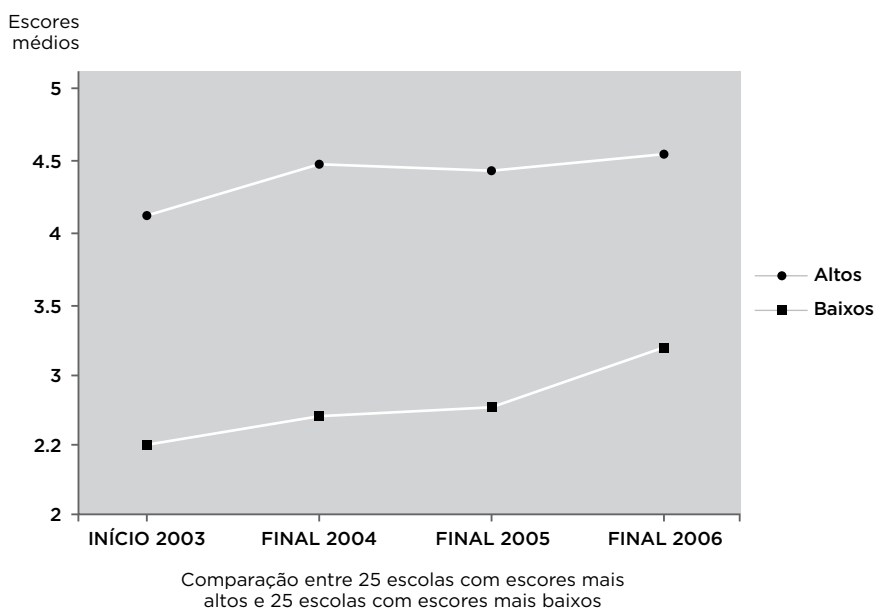
- identificação e incorporação dos interesses das crianças; oportunidades para as crianças proporem idéias e agirem sobre elas;
- atividades que promovem aprendizagem ativa: exploração, manipulação e reflexão;

- atenção à diversidade cultural;
- resolução de conflitos;
- a relação da escola com pais e comunidade;
- supervisão e acompanhamento.

Após três anos, a diferença de qualidade entre os estabelecimentos que tinham começado com altos e com baixos escores começou a reduzir-se. O gráfico 1 apresenta os escores das 25 pré-escolas que começaram em 2003 com os mais baixos escores de qualidade, comparados aos das 25 que começaram com os mais altos escores. Embora tenha havido melhora em ambos os grupos, a diferença entre os dois manteve-se igual até o terceiro ano, quando se reduziu um pouco: enquanto as de escores mais baixos continuaram a melhorar, as de escores mais altos reduziram o ritmo de melhora, possivelmente porque, quase alcançando o máximo da escala, ficava mais difícil continuar a melhorar.

GRÁFICO 1

MELHORAS EM TRÊS ANOS EM ESTABELECIMENTOS COM ESCORES DE QUALIDADE ALTOS E BAIXOS EM 2003



EXEMPLO 2: ESTUDO DO IMPACTO DE NOVAS POLÍTICAS E PROGRAMAS NA QUALIDADE, 2002/2003-2006/2007¹⁰

Novas políticas e programas

Este estudo analisou as mudanças ocorridas em uma amostra de pré-escolas no período 2002-2007 em que, como se viu, a frequência à pré-escola se tornou obrigatória, sendo introduzido um novo currículo.

10

O relatório completo dessa pesquisa pode ser encontrado em: Martínez e Myers (2010).

Amostra

Foram estudadas 40 pré-escolas em 4 estados no ano letivo de 2002-2003, selecionadas segundo diferenças de localização (urbana, rural) e de características econômicas, sociais e culturais (indígena, não indígena), bem como de modelo e jurisdição administrativa. Outra amostra de 40 escolas com características semelhantes foi estudada em 2006-2007: por circunstâncias políticas, não foi possível retornar a um estado, o que implicou substituir 16 escolas; assim, só 24 das 40 pré-escolas originais estavam nas duas amostras. Os dados apresentados nas tabelas 3, 4 e 5 referem-se à amostra de 40 estudadas em 2006-2007. A tabela 6 apresenta os resultados das 24 pré-escolas que estavam nas duas amostras, para maior precisão sobre as mudanças ocorridas em quatro anos.

Metodologia

A metodologia foi essencialmente a mesma descrita para o estudo anterior. No entanto, uma semana inteira foi dedicada a cada estabelecimento, resultando em:

- Observação de estabelecimentos (24) e salas de aula (80) usando a escala de qualidade.
- Entrevistas com: diretores (24), professoras (76), crianças (121) e pais (121).
- Avaliação das competências das crianças (121).

As entrevistas com pais e crianças foram similares às aplicadas na avaliação do PEC. As entrevistas com diretores e professoras incluíram questões sobre sua opinião acerca da obrigatoriedade da educação infantil e sobre o novo currículo.

Resultados selecionados

As tabelas 3, 4 e 5 apresentam os resultados das 40 pré-escolas estudadas em 2006-2007.

Novamente, pela tabela 3 nota-se que a qualidade no nível do estabelecimento é maior do que no da sala de aula; e, nesta, o processo educacional é particularmente fraco.

A tabela 4 mostra que em 18 dos 50 indicadores, os escores foram abaixo do nível básico, que representa o mínimo esperado. Quanto aos 16 indicadores do processo educacional em sala de aula, os escores também estão abaixo do nível mínimo em 11 deles.

Embora haja muito poucas pré-escolas em cada categoria da tabela 5, esta é ilustrativa da grande disparidade entre diferentes tipos de estabelecimentos.

TABELA 3

ESCORES MÉDIOS NA ECCP DAS PRÉ-ESCOLAS (N=40) E SALAS DE AULA (N=143) AVALIADAS EM 2007

Dimensões da ECCP	Escore médio*
Escore total	3,14
Estabelecimento total	3,40
Recursos	3,23
Processo educacional	3,22
Gestão educacional	3,52
Rel. Família e comunidade	3,69
Sala de aula total	2,92
Recursos	3,32
Processo educacional	2,72
Gestão educacional	3,08

* Os escores representam um ponto em um contínuo de 1 a 5 em que: 1 = Inadequado; 2 = Incipiente; 3 = Básico; 4 = Bom; 5 = Excelente

TABELA 4

ESCORES MÉDIOS NA ECCP DAS PRÉ-ESCOLAS (N=40) E SALAS DE AULA (N=143) AVALIADAS EM 2007 EM 50 INDICADORES DA ECCP (VERSÃO 5)

Dimensões	Indicadores para o nível de estabelecimento	Escore
Recursos	1.1.1 Limpeza, manutenção, ausência de risco	3,38
	1.1.2 Espaços exteriores e área de brincar	3,60
	1.1.3 Espaço adequado	3,78
	1.1.4 Banheiros	3,40
	1.1.5 Equipamentos e procedimentos para prevenir acidentes	2,25
	1.1.6 Provisões para crianças com deficiência	2,28
	1.1.7 Formação e experiência do diretor	3,90
Gestão educacional	1.2.1 Estilo de liderança do diretor	3,87
	1.2.2 Atualização da equipe docente	3,50
	1.2.3 Procedimentos para identificação de problemas de saúde	3,23
	1.2.4 Detecção, encaminhamento e acompanhamento de casos especiais	3,25
	1.2.5 Organização do apoio para a unidade	4,00
	1.2.6 Documentação completa e organizada	3,48
	1.2.7 Acompanhamento por supervisores e outros	3,33
Processo educacional	1.3.1 Missão e visão do estabelecimento	2,78
	1.3.2 Diagnóstico da situação educacional	3,55
	1.3.3 Planejamento	3,70
	1.3.4 Avaliação do planejamento	3,10
	1.3.5 Alimentação e nutrição oferecida	2,97

Relação com família e comunidade	1.4.1 Troca de informações com as famílias	3,18
	1.4.2 Atividades direcionadas às famílias	3,80
	1.4.3 Participação ativa e organizada das famílias	4,03
	1.4.4 Atividades periódicas com a comunidade	3,78
	Indicadores para o nível da sala de aula	
Recursos	2.1.1 Suficiência, manutenção, segurança, iluminação, ventilação	3,96
	2.1.2 Mobilidade no interior da sala de aula	3,87
	2.1.3 Mobiliário, materiais de ensino e organização	2,97
	2.1.4 Materiais suficientes, variados e organizados	3,04
	2.1.5 Razão adulto-criança	2,38
	2.1.6 Formação e experiência do professor	3,66
Processo Educacional	2.2.1 Identificação dos interesses das crianças	2,92
	2.2.2 Planejamento de atividades com a classe	3,61
	2.2.3 Registro dos avanços e dificuldades de aprendizagem das crianças	2,90
	2.2.4 Rotina de trabalho consistente	2,29
	2.2.5 Atividades variadas e estruturadas	3,36
	2.2.6 Atividades individuais, em pequenos grupos e coletivas	2,23
	2.2.7 Participação das crianças na escolha de temas, atividades e materiais	2,36
	2.2.8 Exploração e experimentação pelas crianças	2,45
	2.2.9 Escuta atenta das crianças	2,79
	2.2.10 Uso de perguntas para facilitar a aprendizagem	3,07
	2.2.11 Participação em jogos de dramatização	1,94
	2.2.12 Interação positiva e colaborativa entre as crianças	2,84
	2.2.13 Resolução de conflitos	2,69
	2.2.14 Relações afetuosas e respeitosas	3,09
	2.2.15 Atividades que promovem a equidade	3,24
Gestão Educacional	2.2.16 Hábitos de saúde: lavar as mãos, escovar os dentes	1,66
	2.3.1 Clima de confiança	3,49
	2.3.2 Reconhecimento do valor pessoal e profissional do professor	3,62
	2.3.3 Percepção positiva das designações e trabalho na unidade	3,60
	2.3.4 Promoção da experimentação, de pôr em prática novas ideias	3,28
	2.3.5 Acompanhamento e apoio externo	2,46

Escores: 1 = Inadequado, 2 = Adequado, 3 = Muito Adequado.

TABELA 5

ESCORES MÉDIOS NA ECCP POR TIPO* DE PRÉ-ESCOLA, 2007 (N=40)

Dimensões da ECCP	Geral		Comun. urb	Comun. rural	Educ. indíg	Comun. urb
	Urbana (n=17)	Rural (n=11)	Particular (n=1)	Conafe (n=2)	Rural (n=7)	DIF (n=2)
Escore total	3,45	3,12	3,22	2,87	2,80	2,61
Estabelecimento total	3,89	3,27	3,26	2,54	2,80	2,87
Recursos	3,87	2,74	3,86	2,00	2,88	2,57
Processo Educacional	3,73	3,27	2,60	1,90	2,43	2,90
Gestão Educacional	3,95	3,57	2,86	2,79	2,82	3,21
Rel. Família Comunidade	4,04	3,66	3,75	3,88	3,11	2,75
Sala de aula total	3,08	3,00	3,18	3,15	2,46	2,39
Recursos	3,48	3,39	4,06	3,83	2,69	2,86
Processo Educacional	2,91	2,79	3,07	2,79	2,20	2,18
Gestão Educacional	3,13	3,21	2,47	4,47	3,00	2,50

Obs.: Os escores representam um ponto em um contínuo de 1 a 5 em que: 1 = Inadequado; 2 = Incipiente; 3 = Básico; 4 = Bom; 5 = Excelente. Comun. = comunitária; urb = urbana; Educ. indíg = de educação indígena.

* As pré-escolas em geral, tanto urbanas quanto rurais, são administradas pela Diretoria de Educação Infantil da SEP. As pré-escolas indígenas também são da alçada da SEP, mas em uma diretoria específica para as necessidades educacionais dos grupos indígenas. O Conselho Nacional de Fomento Educativo - Conafe -, órgão semiautônomo dentro da SEP, é responsável pela educação em pequenas comunidades (em geral rurais), com menos de 500 habitantes. Como parte de seu sistema de promoção da educação, o Conafe seleciona recém-formados em escolas secundárias para lecionar por um ou dois anos em suas pré-escolas; estes recebem orientação durante dois meses antes do início das aulas e são acompanhados de perto durante o ano; ao final, recebem uma bolsa para prosseguir seus estudos formais. O Departamento Integral da Família - DIF - é um órgão da Secretaria da Saúde que treina mães locais para atuar nas pré-escolas comunitárias que administram.

A informação apresentada na tabela 6 refere-se aos 24 estabelecimentos que foram estudados em 2002-2003 e em 2006-2007.

TABELA 6

MUDANÇAS NA QUALIDADE DE 24 PRÉ-ESCOLAS, MAIO 2003 A MARÇO 2007

	Maio 2003	Março 2007	Diferença
Escore total	3,00	2,90	-0,10
Estabelecimento total	3,18	3,12	-0,06
Recursos	3,45	3,38	-0,07
Processo educacional	3,20	3,04	-0,16
Gestão educacional	2,99	3,01	+0,02
Rel. família e comunidade	3,08	3,04	-0,04
Sala de aula total	2,87	2,75	-0,12
Recursos	3,09	3,19	+0,10
Processo educacional	2,74	2,63	-0,09
Gestão educacional	3,10	1,76	-1,34

Na Tabela 6 pode-se observar que:

- A qualidade não melhorou ao longo do período estudado. Tudo indica que, nesse período relativamente curto, a obrigatoriedade da pré-escola pode ter levado à redução da qualidade, pelo menos em parte devido ao aumento no número de salas de aula com grande número de crianças por professor. Além disso, a reforma curricular introduziu confusão entre as professoras, ao tentar adotar novos métodos.
- A qualidade já baixa dos indicadores do processo pedagógico mostrou pequeno declínio.
- Os indicadores da gestão educacional no nível da sala de aula (enfazando a supervisão) mostrou um declínio marcante.

Percepções das professoras

O estudo também inquiriu professoras e diretores sobre sua visão da obrigatoriedade da educação pré-escolar e da reforma curricular. Alguns dos resultados foram:

- Embora o processo educacional tenha se deteriorado, segundo a aplicação da ECCP, 73% das professoras disseram ter observado mudança favorável na qualidade educacional;
- 67% das educadoras relataram aumento no tamanho da classe; no entanto, só 38% alegaram que esse aumento afetou seu ensino; e 81% consideraram que a pré-escola obrigatória favoreceu melhoras na qualidade educacional;
- 79% consideraram o novo currículo melhor. No entanto, menos de um terço dos professores tinham recebido formação intensiva para ele;
- 61% mencionaram problemas de compreensão do novo currículo, especialmente dificuldades quanto ao planejamento das atividades educacionais e ao diagnóstico e avaliação de competências.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Estas conclusões referem-se às pré-escolas das amostras estudadas e dependem da definição específica de qualidade adotada.

- De maneira geral, a qualidade não é muito boa nem muito ruim.
- No entanto, há grandes variações e desigualdades de qualidade entre pré-escolas urbanas e rurais e entre os tipos de programas, sendo os programas voltados para a população indígena e os da jurisdição do bem-estar familiar os que mostram maior necessidade de melhora.
- A qualidade do processo educacional é significativamente mais baixa do que outras dimensões da qualidade.
- As estratégias tradicionais para melhorar a qualidade (mais recursos,

mais formação, reforma curricular) não necessariamente resultam em melhora da qualidade.

- No entanto, é possível obter melhoras na qualidade vinculando a avaliação ao acompanhamento contínuo.

REFLEXÕES GERAIS SOBRE OS EFEITOS DA PESQUISA EM POLÍTICAS E PROGRAMAS

1. Os efeitos da pesquisa e das avaliações relatadas sobre políticas e programas no nível nacional foram modestos, limitando-se a algumas mudanças no Programa Escolas de Qualidade.
2. Em vários estados, a metodologia e os resultados da avaliação foram usados para reorientar a formação e a supervisão.
3. O melhor uso dos resultados foi o fornecimento de *feedback* para unidades, ligado a um processo de acompanhamento.

Reflexões gerais sobre o processo de definir qualidade

1. Se a qualidade deriva das visões do mundo em que queremos viver e essas visões variam, influenciadas por diferenças de contexto, cosmovisão e experiência de vida, é difícil acreditar que qualquer definição de qualidade seja “correta” ou deva ser universalmente aplicável. Isso significa que são necessários diálogo e negociações para se chegar a uma definição geral de qualidade educacional, mesmo no nível local e em populações e contextos relativamente homogêneos.
2. Das discussões sobre o mundo em que queremos viver, pode-se buscar áreas de acordo mínimo para definir o tipo de cidadão necessário para alcançar tal mundo. Por sua vez, isso pode sugerir a natureza das crianças desejadas e a formação que deveriam receber, com implicações para o conteúdo, processo e organização de programas – e para sua avaliação. Essas áreas de acordo podem ser tomadas como ponto de partida para identificar dimensões ou categorias e construir indicadores de qualidade. É possível incluir indicadores mesmo sem ter chegado a um consenso.
3. As definições de qualidade devem ser flexíveis e nenhum instrumento para medir qualidade pode ser tomado como final. Mesmo tendo alcançado um acordo sobre uma definição operacional de qualidade, é recomendável permitir – e mesmo promover – acréscimos locais, levando em consideração o contexto.
4. Devemos ir além da definição de qualidade apenas em termos de resultados. Os indicadores do processo educacional são importantes não só por serem “preditores” de determinados resultados educacionais, mas também porque representam um currículo oculto e a qualidade da vida experienciada em instituições educacionais que podem, ou não, refletir e promover o mundo que vislumbramos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Falmer, 1999.

MARTÍNEZ, F.; MYERS, R. *El impacto de las políticas educativas en los centros de educación preescolar y su situación actual: un estudio de seguimiento, ciclo 2002-2003 al ciclo 2006-2007*. México:

Hacia una Cultura Democrática, 2010. Disponível em: <<http://www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/impacto-de-politicas-resumen-ejecutivo.pdf>>. Acesso em: out. 2010

MARTÍNEZ et al. *Evaluación y acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad - Nivel Preescolar 2003-2006*. México: Hacia una Cultura Democrática, 2008. [Informe presentado a la Universidad Pedagógica Nacional y a la Secretaría de Educación Pública, Programa Escuelas de Calidad]

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México*. México: Unicef; Unesco, 2002.

MYERS, R. Moderating tensions between modern and post-modern views of educational quality: notes on indicators of pre-school quality in México. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION SOCIETY, 49th. Stanford University. March, 22-26, 2005, *Paper presented...* México: Hacia una Cultura Democrática, 2005. Mimeo.

MYERS, R. *Quality in programs of early childhood care and education*. Paris: Unesco, 2006. [Background paper prepared for the 2007 Education for All Global Monitoring Report] Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2007-early-childhood>>. Acesso em: maio 2010.

PERALTA, M; SALAZAR, R. (Comp.). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz: Maizal, 2000.

ROBERT MYERS

Pesquisador da Associação Civil Hacia una Cultura Democrática – México
 rmyers@laneta.apc.org

TEMA EM DESTAQUE

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEIS CAPITAIS BRASILEIRAS

MARCOS EDGAR BASSI

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de estudo sobre o atendimento e o financiamento da educação infantil municipal em seis capitais brasileiras realizado no âmbito da pesquisa Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Foram ouvidos gestores e técnicos das Secretarias de Educação dos municípios e analisados documentos sobre o atendimento de educação infantil, assim como relatórios e registros contábeis dos recursos aplicados na educação nos anos de 2007, 2008 e 2009. Complementarmente, foram consultados o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação e os dados estatísticos sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, disponíveis na internet na página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Os dados e informações obtidos foram compilados e organizados em tabelas, gráficos e quadros comparativos e em indicadores de gasto por aluno/ano. O estudo evidenciou a diversidade na composição do atendimento e a existência de profundas desigualdades no financiamento da educação infantil nas seis capitais.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO • EDUCAÇÃO INFANTIL • POLÍTICA EDUCACIONAL • FUNDEB

FUNDING OF PRESCHOOL EDUCATION IN SIX BRAZILIAN CAPITALS

MARCOS EDGAR BASSI

ABSTRACT

This article presents the findings of a study on early childhood education provision and funding in six Brazilian capitals, conducted within the scope of the research Early childhood education in Brazil: qualitative and quantitative assessment, developed by Fundação Carlos Chagas and supported by Ministry of Education and the Interamerican Development Bank. The Municipal Secretary of Education managers and technicians were interviewed, and documents about early childhood education provision as well as reports and accounting records of the expenses on education in 2007, 2008 and 2009 were analyzed. Additionally, the Information System for Public Funds for Education and the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education data, available online at the National Fund for the Development of Education website, were accessed. Comparative tables, graphs and charts, as well as indicators of funds spent per student/year summarized the data and information obtained. The study revealed the diversity of Early Childhood Education provision and inequalities as far as the funding for little children's education were concerned in the six capitals.

EDUCATIONAL FINANCES • EARLY CHILDHOOD EDUCATION •
EDUCATIONAL POLICY • FUNDEB

ESTE ARTIGO CONTÉM resultados de estudo sobre o financiamento da educação infantil realizado em seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina) no âmbito da pesquisa Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas para o Ministério da Educação e financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID¹.

¹ As capitais foram definidas pelo Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento no edital para seleção da instituição que realizaria a pesquisa. O Rio de Janeiro foi incluído em substituição a São Paulo, inicialmente a capital prevista na Região Sudeste

O estudo foi orientado a dois objetivos: examinar o financiamento da educação em cada uma das prefeituras das capitais selecionadas, particularmente as receitas e despesas destinadas à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil, e, com base nessas informações, elaborar e estabelecer indicadores comparáveis de gasto por aluno em creches e pré-escolas, públicas e conveniadas, da forma mais desagregada possível. Foi recortado para análise o período entre 2007 e 2009, anos iniciais de vigência e implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, que passou a assegurar o repasse de recursos do financiamento público para as matrículas municipais de educação infantil.

Os dados sobre equipamentos, matrículas e recursos aplicados na educação infantil foram obtidos em pesquisa documental e em visitas a cada uma das capitais, onde foram ouvidos gestores e técnicos das Secretarias de Educação. Essas consultas permitiram conhecer a extensão e a forma da cobertura e de financiamento da educação infantil, não somente da oferta pública, como também das instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com as prefeituras. Adicionalmente, foram

examinadas informações sobre recursos transferidos a esses municípios e sobre os orçamentos da educação disponíveis na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – na *internet*, nos campos do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – Siope – e do Fundeb. Os dados foram compilados em tabelas, gráficos e quadros. As informações sobre execução e previsão foram deflacionadas e corrigidas para reais correntes em dezembro de 2008², com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor – INPC.

A exposição está organizada em duas seções. Na primeira seção, apresenta-se um panorama do financiamento da educação brasileira, com destaque para as capitais selecionadas. A seção seguinte contém análises comparativas das capitais que mostram a diversidade do atendimento e a permanência de profundas e marcantes desigualdades na capacidade de financiamento municipal da educação infantil.

PANORAMA DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL NO CONTEXTO DO FUNDEB

Os fundamentos atuais do financiamento da educação infantil, bem como de toda a educação básica pública brasileira, estabelecidos na Constituição Federal de 1988, sofreram modificações importantes com as Emendas Constitucionais n. 14, de setembro de 1996 (BRASIL, 1996A), e n. 53, de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006)³, que redefiniram as responsabilidades de estados e municípios e a trajetória dos recursos financeiros⁴.

Pela nova redação do texto constitucional, os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio, e os municípios no ensino fundamental e na educação infantil (artigo 211, § 2º e 3º). Estes últimos devem contar com a assistência técnica e financeira da União e do Estado (inciso VI, artigo 30 e § 1º, artigo 211).

Para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, os municípios, assim como os estados e o Distrito Federal, têm de aplicar, no mínimo, 25% da receita resultante de impostos e de transferências (*caput* ARTIGO 212). A vinculação, como ficou conhecido esse dispositivo, gera, de longe, o montante de recursos mais significativo para o financiamento da educação municipal. O poder público dispõe ainda de receitas importantes da contribuição social do salário-educação e de outras fontes, menos expressivas em volume de recursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996A) regulamentou e ratificou os fundamentos constitucionais do financiamento da educação e definiu e delimitou os itens em que podem e em que não podem ser utilizados os recursos da vinculação (artigos 70 e 71). E a entrada em vigor do Fmdeb (BRASIL, 2007A) reorientou a distribuição e aplicação dos recursos gerados pela vinculação⁵.

2

Para isso se utilizou a metodologia de cálculo do Banco Central (Calculadora do Cidadão). Disponível em: <<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>>.

3

Para consultar a íntegra das emendas constitucionais, assim como das leis e portarias ministeriais mencionadas no texto, ver endereços web nas Referências Bibliográficas, na rubrica Brasil.

4

Sobre as mudanças no financiamento da educação no Brasil, ver Melchior (1997).

5

O Fundeb substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério – Fundef –, vigente entre 1998 e 2006, que com mecanismos semelhantes de retenção e redistribuição, priorizava o ensino fundamental em detrimento das outras modalidades da educação básica (Brasil, 1996, 1996b).

6

20% da receita do Fundo de Participação dos Estados – FPE (Brasil, 1996, 1996b), do Fundo de Participação dos Municípios – FPM –, das cotas-partes estadual e municipal do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS –, das cotas-partes municipal e estadual do Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação – IPI Exp –, da Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir), do Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações de Bens ou Direitos – ITCMD –, das cotas-partes do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores – IPVA – e do Imposto Territorial Rural – ITR (cota federal).

7

O valor mínimo por aluno é calculado anualmente e resulta da divisão da soma das estimativas de receita de todos os fundos estaduais e da complementação da União pela soma das matrículas da educação básica com base no Censo Escolar do ano anterior.

Instituído em cada uma das unidades da Federação, como um fundo de natureza contábil, o Fundeb passou a reter um volume substancial da receita gerada pela vinculação de recursos municipais e estaduais⁶, redistribuindo-a de forma equitativa, proporcionalmente ao número de matrículas na educação básica mantido por essas esferas de governo de acordo com as suas responsabilidades educacionais (BRASIL, 2006, 2006A, 2007B). À União cabe complementar os fundos estaduais cujo valor por aluno seja inferior a um valor mínimo definido nacionalmente, tendo como referência os anos iniciais do ensino fundamental urbano⁷.

O Fundeb foi implantado de forma progressiva a partir de 2007, como mostra o Quadro 1, até incorporar a totalidade das matrículas da educação básica e alcançar o percentual de 20% da receita dos impostos e transferências que compõem seus recursos em 2009. E em 2010, a complementação da União passou a 10% da soma dos fundos estaduais.

QUADRO 1

INCORPORAÇÃO DE MATRÍCULAS, DE RECURSOS FINANCEIROS DOS IMPOSTOS E TRANSFERÊNCIAS E DA COMPLEMENTAÇÃO DA UNIÃO AO FUNDEB

Ano	Proporção das Matrículas	Contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios		Complementação da União
		FPE, FPM, ICMS, IPI exp. E. Lei Kandir	ITCD, IPVA, ITR (cota federal)	
2007	1/3	16,66%	6,66%	R\$ 2,0 bilhões
2008	2/3	18,33%	13,33%	R\$ 3,0 bilhões
2009	3/3	20%	20%	R\$ 4,5 bilhões
2010/2020	-	-	-	10% da soma dos fundos estaduais

Fonte: Brasil, MEC (2007a).

Vale observar que, embora o aumento da complementação da União tenha elevado significativamente o patamar de gasto educacional das redes municipais e estaduais nos estados mais pobres, esta ainda é insuficiente diante da permanência, como se verá adiante, de marcantes desigualdades inter-regionais e do baixo patamar de gasto por aluno.

A redistribuição dos recursos do Fundeb é feita de acordo com fatores de ponderação estabelecidos para cada nível, modalidade e tipo de estabelecimento de ensino, cujo peso varia entre um intervalo mínimo de 0,7 e máximo de 1,3 pontos, considerando-se como fator 1 de referência, em torno do qual orbitam os demais fatores, as matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental urbano.

A partir de 2008, a definição desses fatores passou a ser regulada por uma Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica, composta por um representante do MEC, cinco da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime – e cinco do Conselho

Nacional de Secretários de Educação – Consed. Chama a atenção a ausência de representantes da sociedade civil nessa Comissão, o que contradiz o objetivo estipulado de possibilitar o controle da aplicação dos recursos públicos no financiamento da educação pela sociedade. Para isso, inclusive, foi criado o Conselho Federal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, que reserva assentos àqueles órgãos e a organizações da área educacional, de pais e de estudantes. Seria mais adequado e coerente que esse Conselho exercesse essa e outras funções atribuídas à Comissão Intergovernamental.

O Quadro 2 relaciona os fatores de ponderação estabelecidos para os primeiros três anos de funcionamento do Fundeb.

QUADRO 2

FATORES DE PONDERAÇÃO ESTABELECIDOS PARA OS DIFERENTES NÍVEIS, MODALIDADES E TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO FUNDEB 2007- 2009

Níveis, modalidades e estabelecimentos de ensino	Fator de Ponderação		
	2007	2008	2009
Creche	0,8	-	-
Creche pública em tempo integral	-	1,1	1,1
Creche pública em tempo parcial	-	0,8	0,8
Creche conveniada em tempo integral	-	0,95	0,95
Creche conveniada em tempo parcial	-	0,8	0,8
Pré-escola	0,9	-	-
Pré-escola pública em tempo integral	-	1,15	1,2
Pré-escola pública em tempo parcial	-	0,9	1
Pré-escola conveniada em tempo integral	-	1,15	1,2
Pré-escola conveniada em tempo parcial	-	0,9	1
Séries iniciais do ensino fundamental urbano	1	1	1
Séries iniciais do ensino fundamental rural	1,05	1,05	1,05
Séries finais do ensino fundamental urbano	1,1	1,1	1,1
Séries finais do ensino fundamental rural	1,15	1,15	1,15
Ensino fundamental em tempo integral	1,25	1,25	1,25
Ensino médio urbano	1,2	1,2	1,2
Ensino médio rural	1,25	1,25	1,25
Ensino médio em tempo integral	1,3	1,3	1,3
Ensino médio integrado à educação profissional	1,3	1,3	1,3
Educação especial	1,2	1,2	1,2
Educação indígena e quilombola	1,2	1,2	1,2
Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,7	0,7	0,8
Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,7	0,7	1

Fonte: Brasil/MEC/Inep (2007b).

Os fatores de ponderação das modalidades de educação infantil sofreram mudanças nesse período inicial. Uma delas, introduzida pelo Congresso Nacional quando da apreciação da legislação regulamentadora do Fundeb (BRASIL, 2006A, 2007B), foi o desdobramento, para 2008, dos fatores de ponderação para esse nível de ensino, o que diferenciou ligeiramente o atendimento realizado em tempo parcial e integral e o atendimento público e conveniado. As alterações no peso dos fatores de ponderação de pré-escola, promovidas pela Comissão Intergovernamental, em 2009, apenas atenuaram a posição subdimensionada e desproporcional da educação infantil diante do restante da educação básica, exceto pela pior situação da educação de jovens e adultos.

Os fatores de ponderação apenas refletem os acordos políticos estabelecidos pelo governo federal para a implantação do Fundeb, e não o custo real de manutenção de cada etapa e modalidade de ensino. Mesmo assim, seria razoável que as creches recebessem o maior peso da escala de variação estabelecida. Porém, a frágil posição política dos municípios diante dos governos estaduais e a resistência da área econômica do governo federal em ampliar os recursos para o financiamento da educação infantil, em particular, contribuíram para a manutenção desse quadro. A situação seria ainda pior não fosse a mobilização de atores e organizações da sociedade civil que forçou o Congresso Nacional e o governo federal a incluir as creches no Fundeb, deixadas de fora da medida provisória que seria transformada na lei regulamentadora desse fundo (BRASIL, 2006A, 2007B).

Não obstante, os fatores de ponderação diferenciados entre si e subdimensionados devem induzir determinados comportamentos no ritmo e direção da oferta pública de educação infantil. Pode-se esperar, por exemplo, que as prefeituras, diante do elevado custo de manutenção das creches públicas, não coberto pelo Fundeb, e da obrigação legal de atender à demanda crescente da população pela educação infantil, sejam induzidas a investir na expansão do conveniamento – menos oneroso para os cofres públicos, mas com a contrapartida de um atendimento precário. O apoio financeiro de muitas prefeituras às instituições filantrópicas conveniadas é muito diverso e, na maioria das vezes, bastante inferior ao valor por aluno recebido do Fundeb, relativo a essas matrículas. Essa receita vai para os cofres da prefeitura e o valor depois transferido, a título de apoio financeiro, depende dos critérios de conveniamento estabelecidos a cada instituição.

Uma referência para dimensionar o custo das creches encontra-se na proposta do Custo Aluno-Qualidade, patrocinada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Esse custo seria pelo menos 2,4 vezes superior ao das séries iniciais do ensino fundamental (CARREIRA, PINTO, 2007, p. 111).

Para desestimular a expansão da rede conveniada e promover o atendimento público, a legislação regulamentadora do Fundeb estabeleceu que as matrículas da modalidade pré-escolar atendidas em institui-

ções privadas fossem consideradas para fins de recebimento de receita somente até 2010, e apenas aquelas registradas pelo Censo Escolar de 2006, de modo a desestimular essa forma de atendimento em prol da expansão do atendimento público.

O Quadro 3 mostra os fatores de ponderação da educação infantil em valores por aluno nos primeiros anos do Fundeb para os municípios do estudo.

Belém, Teresina e Fortaleza situam-se no âmbito de fundos estaduais que recebem a complementação financeira da União e, por isso, alcançam o valor mínimo por aluno/ano definido nacionalmente. Consta-se que a complementação tem propiciado alguma redução das desigualdades entre esses municípios e as outras capitais estudadas. Ao se comparar, por exemplo, o valor por aluno das séries iniciais do ensino fundamental urbano, nota-se que a diferença entre essas três capitais e o Rio de Janeiro se reduz de cerca de R\$ 300 para perto de R\$ 150. Porém, as desigualdades ainda permanecem muito evidentes em comparação a Campo Grande, que não corresponde ao fundo estadual de maior valor por aluno, por exemplo; a diferença é de cerca de R\$ 600. Ou seja, o valor por aluno de uma matrícula de educação infantil neste último município é cerca de 50% superior ao das três capitais após a complementação da União.

Além das receitas da vinculação e as provenientes do Fundeb, a Constituição Federal garante aos municípios outra fonte importante de recursos, que é a contribuição social do salário-educação (ARTIGO 212, § 5º). O salário-educação é um tributo cobrado das empresas e corresponde a 2,5% sobre o valor da folha de pagamentos. O Instituto Nacional do Seguro Social – INSS –, órgão arrecadador, fica com 1% a título de administração. Os montantes recolhidos nos estados e no Distrito Federal são destinados ao FNDE, que retira 10% da arrecadação de cada um e separa o restante em duas partes: um terço corresponde à quota federal que permanece sob a gestão do FNDE para financiar os programas desenvolvidos por este órgão; e dois terços retornam ao estado de origem na forma da quota estadual e municipal. Assim como no Fundeb, essa quota é partilhada entre o governo estadual e os municípios de acordo com as respectivas responsabilidades pelas matrículas da educação básica, mas sem diferenciação de valor por nível e modalidade de ensino (LEI N. 10.832 DE DEZEMBRO DE 2003).

QUADRO 3

VALOR ALUNO/ANO SEGUNDO O NÍVEL E A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL URBANO NAS CAPITAIS 2007-2009 (EM REAIS CORRENTES)

NÍVEL E MODALIDADE DO ENSINO	MUNICÍPIO											
	2007		2008		2009							
	Belém, Teresina, Fortaleza	Rio de Janeiro	Florianópolis	Campo Grande	Belém, Teresina, Fortaleza	Rio de Janeiro	Florianópolis	Campo Grande				
Séries iniciais do ensino fundamental urbano	946,29	1241,23	1390,77	1552,37	1132,34	1344,56	1563,01	1789,16	1221,34	1376,06	1604,39	1847,06
Ed. Infantil pública												
Creche	757,03	992,98	1112,61	1241,90	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
Creche integral	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1245,58	1479,02	1719,31	1968,08	1343,47	1513,66	1764,83	2031,77
Creche parcial	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	905,87	1075,65	1250,40	1431,33	977,07	1100,85	1283,51	1477,65
Pré-Escola	851,66	1117,10	1251,69	1397,13	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
Pré-Escola integral	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1302,20	1546,25	1797,46	2057,53	1465,60	1651,27	1925,27	2216,47
Pré-Escola parcial	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1019,11	1210,11	1406,71	1431,33	1221,34	1376,06	1604,39	1847,06
Ed. Infantil conveniada												
Creche integral	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1075,73	1277,33	1484,86	1699,8	1160,27	1307,25	1524,17	1754,71
Creche parcial	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	905,87	1075,65	1250,40	1431,33	977,07	1100,85	1283,51	1477,65
Pré-Escola integral	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1302,20	1546,25	1797,46	2057,53	1465,60	1651,27	1925,27	2216,47
Pré-Escola parcial	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	1019,11	1210,11	1406,71	1431,33	1221,34	1376,06	1604,39	1847,06

Fonte: Brasil, 2007; Brasil/MEC/FNDE, 2008; Brasil/MEC/FNDE, 2009.

O Quadro 4 reúne dados sobre as matrículas e o cálculo do *per capita* do salário-educação previsto para ser repassado às capitais estudadas em 2009, a partir de estimativa da quota estadual e municipal.

QUADRO 4

QUOTA ESTADUAL E MUNICIPAL DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO NAS CAPITAIS ESTIMATIVA DO MONTANTE REPASSADO E CÁLCULO DO VALOR POR ALUNO/ANO 2009

Município	Valor da quota municipal	Matrícula Ed. Básica	Valor por aluno
Teresina	R\$ 2.412.114	94.991	R\$ 25,39
Belém	R\$ 2.827.111	73.594	R\$ 38,41
Fortaleza	R\$ 10.858.462	243.254	R\$ 44,64
Campo Grande	R\$ 8.168.228	93.944	R\$ 86,95
Florianópolis	R\$ 5.159.545	26.339	R\$ 195,89
Rio de Janeiro	R\$ 173.926.465	715.327	R\$ 243,14

Fonte: Brasil/MEC/FNDE. Elaboração do autor.

Apesar de o critério de partilha distribuir igualmente essa quota de modo a corrigir as disparidades no âmbito estadual, a devolução da maior parte da arrecadação para o estado de origem faz com que persistam profundas desigualdades inter-regionais. Teresina, assim como os demais municípios do Piauí e o governo do estado, recebe o valor *per capita* de R\$ 25,00 por aluno/ano, quase dez vezes inferior ao do Estado do Rio de Janeiro e seus municípios. Teresina, Belém e Fortaleza, que necessitam da contribuição da União para alcançar o patamar mínimo de valor por aluno no Fundeb, recebem também os menores valores *per capita* do salário-educação.

Ressalte-se o papel cumprido pelo governo federal, por intermédio do FNDE, no esforço de redução das desigualdades, embora ainda muito distante do necessário. Com os recursos do salário-educação e de outras receitas da União, o FNDE atende de forma equitativa, com base na matrícula, a vários programas de alcance nacional, como o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE –, o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE –, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE –, entre outros, executados pelos municípios e estados. Muitos desses programas foram desdobrados para atender a educação infantil e tiveram valores majorados, como no caso da alimentação escolar para as creches. Na redistribuição dos recursos são utilizadas as informações de matrículas registradas no Censo Escolar do ano anterior ao da execução dos programas.

Entre as fontes de financiamento, vale lembrar ainda o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância –, instituído pelo MEC no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007B). O Proinfância, também

gerido pelo FNDE, destina recursos especificamente para construção, reforma e compra de equipamentos e mobiliários para creches públicas das redes municipais.

Desde o PDE todas as transferências de recursos feitas pelo MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão condicionadas à adesão ao termo de convênio Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR. De acordo com informações disponíveis no Portal do MEC, praticamente todos os municípios brasileiros haviam aderido ao PAR em 2008. Sobre o Proinfância, a página do FNDE na *internet* informa que, entre 2007 e 2008, o programa investiu na construção de 1.021 escolas, e em 2009 superou a meta prevista de financiar outras 500 unidades. E ainda que o FNDE celebrou convênios para a construção de 700 creches e começou a repassar recursos para equipar as escolas em fase final de construção.

Contudo, mesmo nesse programa, quando se comparam os recursos anuais repassados às capitais estudadas, constata-se a recorrência das desigualdades. Dados do FNDE mostram que Florianópolis, Campo Grande e Rio de Janeiro receberam mais recursos no período de 2007 a 2009, o que corresponde também a um maior número de creches do que nas outras três capitais. Campo Grande recebeu, por exemplo, oito vezes mais recursos do que Belém.

Em síntese, no atual contexto do financiamento da educação brasileira, os municípios, responsáveis pelo atendimento à educação infantil, dispõem, basicamente, de recursos financeiros gerados pela vinculação da sua receita de impostos e transferências e pelo salário-educação. Sobre esses recursos incide o Fundeb, que subtrai 20% da receita dos principais impostos e os repassa para o fundo estadual. Permanecem nos cofres das prefeituras os 5% restantes da vinculação desses impostos e 25%, pelo menos, da arrecadação de impostos próprios (Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana – IPTU –, Imposto sobre Serviços – ISS – e Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis – ITBI) e do Imposto de Renda Retido na Fonte dos funcionários, que não fazem parte do Fundeb. A esses recursos soma-se a receita proveniente do Fundeb repassada de acordo com a responsabilidade pelas matrículas da educação básica. Os municípios dos estados mais pobres contam com a complementação da União.

QUADRO 5

RECURSOS DO PROINFÂNCIA DESTINADOS AOS MUNICÍPIOS DO ESTUDO

Município	Unidades	2007	2008	2009
Teresina	1	R\$ 707.071	-	-
Belém	1	-	-	R\$ 608.417
Fortaleza	1	R\$ 707.071	-	-
Campo Grande	4	-	R\$ 5.007.071	-
Florianópolis	3	R\$ 3.400.000	-	R\$ 707.071
Rio de Janeiro	5	-	-	R\$ 3.036.235

Fonte: Brasil/MEC/FNDE, 2007-2009.

Da receita do salário-educação provêm recursos das quotas estadual e municipal, partilhados igualmente no âmbito de cada estado com base na matrícula, e da quota federal repassada pelo FNDE, partilhada igualmente em âmbito nacional, para execução e manutenção de programas nacionais voltados à educação básica, também com base na matrícula. Além dessas fontes, as prefeituras podem assegurar percentuais superiores ao mínimo estabelecido pela vinculação na Lei Orgânica Municipal – o que depende da vontade política dos governantes.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – mostram que o investimento público direto em educação alcançou 4,7% do Produto Interno Bruto – PIB – em 2008, sendo 1,87% aplicado pelos municípios, 2,01% pelos estados e Distrito Federal e apenas 0,85% pela União. Do total dos 4% destinados à educação básica, 3% foram aplicados no ensino fundamental, 0,7% no ensino médio e apenas 0,4% na educação infantil⁸.

O Quadro 6 permite visualizar a perda de importância do financiamento da educação infantil diante dos outros níveis de ensino entre 2003 e 2008.

⁸ Disponível em http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducao/indicadores-financeiros/P.T.D>_nivel_ensino.htm. Acesso em: 16.nov.2010.

QUADRO 6

INVESTIMENTO PÚBLICO DIRETO EM EDUCAÇÃO POR ESTUDANTE POR NÍVEL DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - 2003 - 2008

Ano	Educação Infantil		1ª a 4ª série EF		5ª a 8ª série EF		Ensino Médio	
	R\$	Índice cresc.	R\$	Índice cresc.	R\$	Índice cresc.	R\$	Índice cresc.
2003	1.553	100	1.526	100	1.450	100	1.217	100
2004	1.655	107	1.638	107	1.656	114	1.133	93
2005	1.566	101	1.833	120	1.746	120	1.146	94
2006	1.695	109	2.019	132	2.217	153	1.568	129
2007	2.069	133	2.408	158	2.509	173	1.837	151
2008	-	142	2.761	181	2.946	203	2.122	174

Obs.: Valores corrigidos para 2008 pelo IPCA.

Fonte: Brasil, 2010 (Elaboração do autor com base em Tabela do DTDIE/Inep).

Observa-se que o investimento por aluno na educação infantil, que apresentava o valor mais elevado entre as etapas da educação básica no início da série histórica, mesmo crescendo no período, foi superado pelo investimento no ensino fundamental ainda em 2004 e praticamente alcançado pelo investimento no ensino médio em 2008. O significativo crescimento do investimento por aluno do ensino fundamental, em especial, explica-se pela prioridade do financiamento direcionada a esse nível durante a vigência do Fundef entre 1998 e 2006, o que repercutiu negativamente na educação infantil. O Fundeb prometeu reequilibrar a situação a partir de 2007.

O panorama apresentado revela a insuficiência das fontes atuais de recursos para o financiamento da educação brasileira, e da educação infantil em especial, e a urgência de uma redistribuição mais equitativa entre estados e municípios para atender aos direitos educacionais da população e aos desafios que se colocam para o desenvolvimento econômico e social do Brasil nos próximos anos.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS SEIS CAPITAIS

As marcantes desigualdades no acesso aos recursos e na capacidade de financiamento da educação infantil, assim como a diversidade na composição do atendimento escolar, são evidenciadas na comparação das seis capitais.

Antes de prosseguir na análise comparativa é preciso ressaltar que, no contexto de abrangência nacional que se constituiu com o Fundeb e com outras medidas no campo do financiamento da educação, devem ser levados em conta os efeitos da extensão da obrigatoriedade do ensino fundamental para as crianças na faixa etária dos 6 anos de idade (BRASIL, 2005, 2006A).

Entre outros, identificou-se um processo de municipalização da oferta remanescente de educação infantil nas redes estaduais, como decorrência das regras do Fundeb, cujos recursos são destinados exclusivamente aos âmbitos de atuação prioritária de cada esfera de poder (BRASIL, 1988, ARTIGO 211). Os municípios recebem recursos com base nas matrículas da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base nas matrículas do ensino fundamental e médio. Esse processo de municipalização ocorreu em Teresina e Campo Grande entre 2005 e 2007 e, atualmente, vem ocorrendo em Florianópolis e Fortaleza.

Foram observados ainda dois movimentos simultâneos nos municípios: um movimento horizontal e outro vertical. O primeiro de transferência de matrículas das Secretarias de Assistência Social para as de Educação em Campo Grande, Teresina, Florianópolis e Belém. Note-se que essa transferência deveria ter ocorrido até o final dos anos 1990, por determinação da LDB (ARTIGO 89). O segundo refere-se à incorporação, no ensino fundamental, das crianças de 6 anos e até de 5 anos que antes eram matriculadas na educação infantil em todas as capitais, exceto Belém. Esse processo deve prosseguir ainda por alguns anos, o que é reforçado pela decisão de estender, até 2016, o ensino obrigatório para as crianças nas faixas etárias de 4 e 5 anos de idade.

Uma iniciativa importante, adotada em Fortaleza, Florianópolis e Teresina, é o que as equipes das Secretarias de Educação chamam de “municipalização”, com significado diferente do atribuído à descentralização da gestão do atendimento educacional de uma esfera pública mais abrangente para os municípios. Por meio de contratos de comodato e de cessão

de uso, as instituições filantrópicas cedem para a gestão das Secretarias de Educação seus equipamentos e os espaços em que antes atendiam matrículas por meio dos convênios.

Desse modo o poder público tem ampliado o escopo da ação estatal no âmbito de sua responsabilidade. Esse movimento parece indicar a regularização do atendimento de educação infantil, na medida em que o recenseamento dessas matrículas assegura aos municípios recursos financeiros adicionais provenientes do Fundeb e da esfera federal.

Ao avançar na análise comparativa, da qual se destacarão a diversidade e a desigualdade, é preciso esclarecer que ela se limita aos anos de 2009 para o atendimento das matrículas e de 2008 para o financiamento, o que, de qualquer forma, oferece apenas um retrato instantâneo da educação infantil municipal e não capta os processos mencionados.

No tocante à diversidade na composição do atendimento escolar, entendido aqui como a distribuição das matrículas entre o atendimento público e o conveniado, entre creches e pré-escola e o período de permanência da criança na unidade escolar, alguns aspectos chamam a atenção. Por exemplo, a participação do atendimento conveniado no total do atendimento municipal, exceto em Belém, onde não foi obtida essa informação, varia entre 5%, em Fortaleza, e 16%, em Teresina e em Florianópolis, como mostra a tabela 1.

TABELA 1

PROPORÇÃO DO ATENDIMENTO PÚBLICO E CONVENIADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS CAPITALS - 2009

Atendimento	Belém	Teresina	Fortaleza	Campo Grande	Florianópolis	Rio de Janeiro
Público	N.D.	84%	95%	90%	84%	89%
Creche	N.D.	28%	21%	56%	N.D.	23%
Pré-escola	N.D.	56%	74%	34%	N.D.	65%
Conveniado	N.D.	16%	5%	10%	16%	11%
Creche	N.D.	5%	5%	8%	N.D.	11%
Pré-escola	N.D.	11%	N.A.	1%	N.D.	N.A.

Nota: ND = informação não disponível. NA= Não se aplica. Elaboração do autor.

Teresina e Campo Grande ainda mantêm matrículas conveniadas de pré-escola, com proporção significativa na primeira capital. Um dos dispositivos introduzidos pelo Fundeb desestimula essa forma de atendimento e 2010 é o último ano em que as matrículas nas instituições conveniadas foram consideradas no recebimento da receita do fundo. Mesmo assim, apenas as registradas no Censo Escolar de 2006. Fortaleza e Rio de Janeiro já não têm matrículas conveniadas de pré-escola. Em Belém e Florianópolis não foi possível quantificar esse tipo de atendimento nos registros de matrícula.

No atendimento público, Campo Grande destoa das outras capitais ao concentrar 56% das matrículas totais de creches na sua rede, enquanto os

outros municípios, Fortaleza à frente, concentram as matrículas em pré-escola. A obrigatoriedade do ensino fundamental para as crianças de 6 anos contribui para a redução da proporção da pré-escola.

Outro aspecto da diversidade é a desproporção de matrículas em creches e pré-escolas entre os municípios (Tab.2). Por exemplo, enquanto Campo Grande registra 64% do atendimento em creches e 36% na pré-escola, Belém concentra 83% em pré-escola e apenas 17% em creches. Teresina, Fortaleza e Rio de Janeiro apresentam proporções relativamente semelhantes. Não foi obtida essa informação para Florianópolis, que organiza grande parte do atendimento em estabelecimentos para crianças de 0 a 5-6 anos, sem distinguir as faixas etárias de creche e pré-escola.

TABELA 2

PROPORÇÃO DAS MATRÍCULAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA NAS CAPITAIS SEGUNDO OS GRUPOS DE IDADE - 2009

Atendimento	Belém	Teresina	Fortaleza	Campo Grande	Florianópolis	Rio de Janeiro
Creche	17%	33%	26%	64%	N.D	35%
Pré-escola	83%	67%	74%	36%	N.D	65%

Nota: ND = informação não disponível. NA= Não se aplica. Elaboração do autor.

Ainda como marca da diversidade, um terceiro aspecto emerge da comparação da proporção das matrículas por tempo de permanência na escola entre as capitais (Tab. 3). Em Teresina, apenas 3% do atendimento é feito em tempo integral, incluídas as creches, enquanto em Campo Grande a proporção é de 81%, com maior concentração das matrículas em creche, como se destaca no quadro anterior, e em Florianópolis, de 66%. Para Belém, não se dispõe de informação a respeito.

TABELA 3

PROPORÇÃO DAS MATRÍCULAS EM TEMPO PARCIAL E INTEGRAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS CAPITAIS - 2009

Atendimento	Belém	Teresina	Fortaleza	Campo Grande	Florianópolis	Rio de Janeiro
Parcial	N.D.	97%	74%	19%	34%	65%
Creche	N.D.	N.D.	N.D.	0,2%	N.D.	0%
Pré-escola	N.D.	N.D.	N.D.	19%	N.D.	55%
Integral	N.D.	3%	26%	81%	66%	35%
Creche	N.D.	N.D.	N.D.	64%	N.D.	35%
Pré-escola	N.D.	N.D.	N.D.	17%	N.D.	10%

Nota: ND = informação não disponível. Elaboração do autor.

Apenas em Campo Grande e no Rio de Janeiro é possível distinguir o período de permanência das crianças em creches e em pré-escolas,

embora seja bastante provável que, na maioria dos casos, as creches atendam em tempo integral e as pré-escolas em tempo parcial.

A análise do financiamento da educação infantil evidenciou outra característica marcante: a desigualdade nas condições de expansão e de manutenção das redes de ensino entre as capitais estudadas. O primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção diz respeito ao cumprimento da vinculação constitucional da receita de impostos destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino – MDE. Como mostra a tabela 4, apenas a do Rio de Janeiro fica abaixo do mínimo obrigatório de 25%, dado que é corroborado em outros estudos (DAVIES, 2007).

Embora o demonstrativo oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro registre um percentual superior a 25%, quando se atenta para os componentes da fórmula de cálculo se constata que a parcela adicional do Fundeb não é deduzida. Quer dizer, a parcela que deveria ser despendida na rede de ensino, para além do montante gerado pelo cumprimento correto da vinculação, acaba sendo considerada parte dela. Ao se refazer a conta com a dedução da parcela adicional, o percentual aplicado em 2008 cai para 18,7% da receita de impostos. O que significa que não foi aplicada na educação municipal a diferença percentual para os 25%, algo perto de R\$ 400 milhões nesse ano. As outras capitais cumpriram o percentual mínimo, com destaque para Florianópolis e Teresina, que atingiram 28% da receita de impostos (Tab. 4).

TABELA 4

PERCENTUAL DA RECEITA DE IMPOSTOS APLICADO NA EDUCAÇÃO NAS CAPITAIS DE ACORDO COM A VINCULAÇÃO CONSTITUCIONAL - 2008

	Belém	Teresina	Fortaleza	Campo Grande	Florianópolis	Rio de Janeiro
Percentual aplicado na educação	26,5%	28%	26%	25%	27,8%	18,7%

Elaboração do autor.

TABELA 5

PROPORÇÃO DO MONTANTE DA CONTRIBUIÇÃO AO FUNDEB EM RELAÇÃO AO VALOR TOTAL DA RECEITA GERADA PELA VINCULAÇÃO DE IMPOSTOS NAS CAPITAIS - 2008

	Belém	Teresina	Fortaleza	Campo Grande	Florianópolis	Rio de Janeiro
Contribuição ao Fundeb/Total da vinculação de impostos	45%	49%	46%	39%	25%	27%

Elaboração do autor.

No segundo ano de vigência do Fundeb as seis capitais contaram, de modo geral, com um maior volume de recursos financeiros para a educação do que no ano anterior. Nesse resultado, contudo, variou significativamente a proporção de recursos subtraída da receita da vinculação das prefeituras na forma de contribuição ao Fundeb (Tab. 5).

Belém, Teresina e Fortaleza repassam uma parcela maior dos recursos da vinculação da receita de impostos aos fundos estaduais. Isso se deve ao fato de as receitas transferidas pela União, em especial do Fundo de Participação dos Municípios, e pelos governos estaduais, principalmente do ICMS e do IPVA, serem substancialmente maiores que as receitas dos impostos arrecadados nos municípios, como o IPTU e o Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza – ISSQN. De modo geral, as receitas das transferências representam mais de 70% dos orçamentos municipais. Quanto maior a capacidade de arrecadação própria, menor a dependência dessas fontes. Além disso, é precisamente sobre as receitas das transferências que incide a Contribuição ao Fundeb.

A maior proporção das transferências no cálculo da vinculação mínima é um fator diferenciador do peso das contribuições dos municípios ao Fundeb, uma vez que esse dispositivo do Fundo subtrai parcela de recursos da vinculação. As três capitais nordestinas, portanto, contribuem mais com os fundos estaduais devido ao peso das transferências de impostos em seus orçamentos. As outras capitais, especialmente Florianópolis e Rio de Janeiro, por contarem com uma arrecadação de impostos sob sua competência mais significativa em relação às transferências, estão mais protegidas da incidência da contribuição ao Fundeb. Os municípios com essas características de composição de receita própria dispõem de uma proporção importante de recursos para aplicação em suas redes, de forma a complementar substancialmente os valores mínimos por aluno já assegurados pelos repasses do Fundeb.

Outro aspecto da desigualdade entre as capitais emerge da comparação da proporção das receitas aplicadas no ensino, conforme a origem dos recursos. Na tabela 6 são comparadas as proporções das fontes após a subtração do montante da contribuição ao Fundeb incidente sobre a vinculação de impostos.

TABELA 6
DISTRIBUIÇÃO PROPORCIONAL DAS RECEITAS APLICADAS NO ENSINO, POR ORIGEM DE RECURSOS, NAS CAPITAIS - 2008

	Belém	Teresina	Fortaleza	Campo Grande	Florianópolis	Rio de Janeiro
Vinculação de impostos	59%	42%	43%	36%	66%	40%
Fundeb (receita)	36%	52%	54%	59%	29%	46%
Salário-Educação e outras atividades	5%	6%	3%	5%	5%	14%

Elaboração do autor.

Florianópolis apresenta o maior peso de receitas aplicadas no ensino proveniente da vinculação de impostos (66%) em relação às receitas do Fundeb e do salário-educação e outras receitas vinculadas, devido exatamente à maior proporção das receitas próprias no orçamento da educação. O Rio de Janeiro, cujos percentuais dessas fontes foram calculados de acordo com seus registros contábeis, poderia apresentar um quadro mais próximo ao de Florianópolis caso cumprisse adequadamente a vinculação mínima, o que faria com que o peso da vinculação de impostos fosse proporcionalmente maior que as outras duas fontes. Ainda assim, a receita do salário-educação e de outras fontes vinculadas continuaria sendo bastante significativa, em função do peso que a quota estadual e municipal dessa fonte tem no âmbito do estado do Rio de Janeiro (Quadro 4).

Belém, aparentemente, também se aproxima da situação de Florianópolis. Porém, deve-se lembrar que é a única capital em que a contribuição ao Fundeb é substancialmente superior à receita do fundo. Quer dizer, a prefeitura recupera apenas parte do valor capturado pelo Fundeb. Tanto a Prefeitura de Belém como o governo do Pará financiam, por meio dos fundos contábeis, as outras redes municipais do estado. Desse modo, diante da menor recuperação de receita do Fundeb, a vinculação de impostos em Belém cresce em proporção, mas isso não significa que a Prefeitura tenha uma situação financeira confortável. Ao contrário, a contribuição ao fundo piora a situação de financiamento da educação municipal.

Belém, Fortaleza e Teresina compõem fundos estaduais que recebem complemento da União, o que eleva a proporção da fonte de receita do Fundeb. Nessas três capitais, a complementação representa, respectivamente, 31%, 15% e 13% dessa fonte. Em Belém, que cede receita substancial para o Fundeb, a complementação atenua a precária situação financeira da educação municipal.

Em Campo Grande, por fim, a maior proporção da receita do Fundeb (59%) decorre da magnitude da rede municipal, muito mais ampla que a rede estadual no município, que, em função do maior número de matrículas de educação básica, assegura recursos substanciais. A compreensão mais profunda dessa particularidade necessita de estudos complementares.

Quanto à especificidade do financiamento da educação infantil, a comparação da proporção das despesas realizadas pelas capitais nessa etapa do ensino em relação ao gasto total revela outra faceta da desigualdade (Tab.7).

Para tentar entender essas diferentes proporções, deve-se recuperar a determinação da Constituição Federal de aplicação prioritária dos recursos gerados pela vinculação no ensino obrigatório, o ensino fundamental (ARTIGO 212, § 3º), e a definição das competências dos municípios de atendimento prioritário ao ensino fundamental e à educação infantil (ARTIGO 211, § 2º).

TABELA 7

PROPORÇÃO DAS DESPESAS COM EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO AO TOTAL DE DESPESAS COM MDE NAS CAPITAIS - 2008

	Belém	Teresina	Fortaleza	Campo Grande	Florianópolis	Rio de Janeiro
% Educação Infantil/ Despesas total	10%	14,5%	9%	19,0%	46%	8%

Elaboração do autor.

À primeira vista, todas as capitais, exceto Florianópolis, priorizam a aplicação de recursos no ensino fundamental em detrimento da educação infantil, uma vez que o percentual de aplicação nessa etapa varia entre 8% e 20%. Contudo, também aqui seriam necessários estudos complementares que considerassem a dimensão da rede estadual de ensino fundamental nos municípios em questão, a capacidade financeira das prefeituras em relação à dimensão da rede municipal de educação infantil e a demanda não atendida por esse nível de ensino. Desse modo, seria possível verificar se a capacidade de financiamento está esgotada ou se é apenas um problema de eficiência. O gasto por aluno, abordado a seguir, oferece uma aproximação desse dimensionamento.

Quando se compara a distribuição proporcional dos gastos com educação infantil pelas categorias pessoal e encargos sociais, custeio (despesas correntes) da rede e investimento, outras particularidades da desigualdade entre as capitais vêm à tona (Tab. 8). A distribuição das proporções apenas entre as duas primeiras categorias também oferece indicadores da presença das instituições privadas sem fins lucrativos na educação infantil e do grau de comprometimento do recurso público transferido ao setor privado filantrópico.

TABELA 8

DISTRIBUIÇÃO PROPORCIONAL DAS DESPESAS COM PESSOAL, CUSTEIO E INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS CAPITAIS - 2008

	Belém	Teresina	Fortaleza	Campo Grande	Florianópolis	Rio de Janeiro
Pessoal e encargos sociais	60%	41%	64%	21%	66%	N.D.
Custeio/ Despesas correntes	39%	39%	31%	62%	31%	N.D.
	1%	20%	5%	17%	3%	N.D.

Nota: N.D.= Informação não disponível (elaboração do autor).

No item investimentos, chama a atenção o significativo percentual aplicado em Teresina (20%) e em Campo Grande (17%) comparativamente às outras capitais. Essa categoria indica o esforço local na destinação de recursos para a ampliação e conservação da rede, o que, a depender do tipo de investimento, poderia redundar em ampliação e/ou melhoria da

qualidade das condições de atendimento. Ao contrário dos dois municípios destacados, Florianópolis e, sobretudo, Belém, mostram baixos níveis de investimento. Belém, em particular, no ano em análise, contou com poucos recursos, insuficientes até para a manutenção física da própria rede. Contudo, apesar de ser um importante indicador, o grau de investimentos deve ser combinado com outros indicadores para a avaliação adequada do estado dos equipamentos e prédios escolares – aspectos não observados nesta parte do estudo.

As proporcionalidades das duas outras categorias devem ser examinadas conjuntamente, uma vez que em ambas se encontram despesas com pessoal, embora a categoria pessoal e encargos sociais sejam especificamente destinados ao registro desse tipo de despesa. Em todas as capitais, o custeio (despesas correntes) consumiu mais de 30% dos recursos, sendo que em Campo Grande chegou a 62%. Essa categoria é própria para a contabilização das despesas de uso corrente do poder público, como material de consumo, de limpeza, didático-pedagógico, entre outras. Mas nela podem ser contabilizados também os recursos transferidos às instituições sem fins lucrativos conveniadas com as Secretarias de Educação para o atendimento educacional direto, que inclui a contratação de pessoal docente, e mesmo para a contratação terceirizada de pessoal. São esses tipos de dispêndios que tornam mais elevadas as proporções do custeio na educação infantil, embora isso não possa ser imediatamente identificado na contabilidade pública. Entretanto, nesse aspecto há também diversidade na composição do quadro de pessoal, da qual se destaca, em alguns casos, um complexo entrelaçamento entre o público e o privado.

No caso dos contratos terceirizados para contratação de pessoal, vultosas somas de recursos públicos são transferidas a instituições sem fins lucrativos, bem superiores ao que se destina aos convênios para o atendimento escolar. Registrem-se, por exemplo, os convênios firmados pelas Secretarias de Educação de Belém e de Teresina com o Centro de Integração Escola-Empresa – CIEE –, mediante os quais estudantes de graduação em pedagogia e de algumas licenciaturas são contratados para atuar como estagiários em creches públicas.

O caso mais extremo de repasse de recursos públicos para o setor privado é o de Campo Grande, em que 62% são destinados a custeio e apenas 21% a gastos com pessoal e encargos sociais. Nessa proporção, além do atendimento conveniado, a maior parte dos recursos é transferida a apenas duas entidades para a contratação de todo o pessoal administrativo e de apoio da rede pública de educação infantil. Teresina apresenta uma situação ainda mais complexa de transferência de recursos e entrelaçamento público privado, embora a despesa de custeio seja bem menor (39%). Nesse município, cinco ou seis instituições sem fins lucrativos se encarregam da contratação de pessoal, incluídos docentes, que são alocados tanto para o setor privado quanto para o setor público, atuando nas escolas ao lado de professores do quadro efetivo.

A herança assistencial das creches, os compromissos políticos locais e as limitações de ordem orçamentário-financeira dos municípios ajudam a entender esse quadro, mas põem em questão a capacidade do poder público de realizar com eficiência a gestão da educação infantil, de modo a buscar a melhora da qualidade do atendimento. Isso porque grande parte dos trabalhadores da educação, o principal fator na busca da qualidade, não tem garantias de permanecer atuando no ensino municipal, nem mesmo em uma única unidade escolar, pois não ingressa no magistério por concurso e muito menos dispõe de planos de carreira e de cargos e salários que lhe assegurem remuneração adequada e estabilidade de trabalho, como requer o serviço público nesse setor.

As poucas informações disponibilizadas pela Secretaria de Educação de Fortaleza não possibilitaram a análise desse quadro, apesar da existência de um número significativo de convênios no atendimento da educação infantil.

Nesse aspecto, deve-se ressaltar o esforço de algumas capitais no controle da gestão da educação infantil, seja por meio da “municipalização” do atendimento conveniado, como é o caso de Fortaleza, Florianópolis e Teresina, seja por meio da cessão de pessoal docente, em Florianópolis, e de coordenadores, em Fortaleza, para atuar em instituições conveniadas – itens previstos nos contratos de convênio. De qualquer forma, isso também marca o complexo entrelaçamento entre o setor público e o privado.

Por fim, um último aspecto do financiamento da educação infantil que mostra a desigualdade entre as capitais é a comparação do gasto por aluno/ano. A propósito dessa comparação, é necessário salientar que os documentos de execução contábil obtidos, sejam os disponibilizados pelos gestores consultados, sejam os acessados nas páginas das prefeituras e do FNDE na *internet*, permitiram somente um grau superficial de elaboração e análise. Foi possível apenas a estimativa de duas categorias: o gasto por aluno/ano para o atendimento público e o gasto por aluno/ano para o atendimento conveniado, e ainda assim com significativo grau de arbitrariedade. Algumas das outras categorias pretendidas foram parcialmente obtidas em Fortaleza (para o atendimento conveniado que se restringe às creches), em Florianópolis (apenas para turnos de 6 horas e de 12 horas) e no Rio de Janeiro (para as despesas em creches e pré-escolas públicas e creches conveniadas). Nos dois últimos casos, aproveitaram-se os indicadores elaborados e utilizados pelas Secretarias Municipais de Educação.

A principal limitação no detalhamento e elaboração dos pretendidos indicadores de gasto por aluno decorreu do procedimento de registro das finanças públicas de âmbito nacional normatizado pela Lei 4.320 de 1964, cuja regulamentação atual de receitas e despesas públicas encontra-se na Portaria n. 42 de 1999 do Ministério de Orçamento e Gestão e na Portaria Interministerial STN/SOF n. 163 de 2001.

A Portaria n. 42 estabeleceu conceitos e níveis de agregação e desagregação das despesas públicas em funções, subfunções, programas, projetos, atividades e operações especiais. Apenas os níveis de função e de subfunção foram padronizados nacionalmente. A função educação recebeu o n. 12, detalhada pelas subfunções 361 (ensino fundamental), 362 (ensino médio), 363 (ensino profissional), 364 (ensino superior), 365 (educação infantil), 366 (educação de jovens e adultos) e 367 (educação especial). A definição dos programas e demais itens do orçamento ficaram a cargo de cada esfera de governo, de acordo com suas necessidades de ação. De modo geral, as despesas com creche e pré-escola, em tempo integral ou em tempo parcial, são lançadas em um mesmo programa.

A identificação e a separação dos gastos com o atendimento conveniado só foi possível porque os recursos repassados às instituições conveniadas são classificados dentro da subfunção educação infantil, especificamente na subcategoria subvenção social. Essa classificação da despesa é regulada pela Portaria STN/SOF n. 163. A identificação e extração desse montante e sua divisão pela matrícula do atendimento conveniado gerou o gasto aluno/ano correspondente. O montante restante, por dedução, foi considerado como despesas realizadas no atendimento público. Antes do cálculo do gasto por aluno do atendimento público foram ainda extraídas as despesas com investimentos, por se entender que são despesas pontuais em construções e obras. Portanto, o gasto aluno/ano do atendimento público só considerou as despesas destinadas à manutenção cotidiana da educação infantil.

Após esses esclarecimentos sobre as limitações enfrentadas, podemos agora comparar os indicadores de gastos por aluno/ano nas seis capitais (Tab. 9). Assinale-se, desde já, que apenas o Rio de Janeiro dispõe de gasto por aluno/ano em cada modalidade e tipo de atendimento. Como explicitado, as outras capitais não diferenciam contabilmente a faixa etária atendida nas suas unidades escolares.

TABELA 9

COMPARATIVO DO GASTO ALUNO/ANO NO ATENDIMENTO PÚBLICO E CONVENIADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS CAPITAIS - 2008

	Belém	Teresina	Fortaleza	Campo Grande	Florianópolis	Rio de Janeiro
Atendimento Público	R\$ 1.493	N.D.	R\$ 1.242	R\$ 2.529	R\$ 6.667	N.A.
Creche	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	R\$ 3.732
Pré-escola	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	R\$ 3.217
Atendimento Conveniado	*R\$ 226	N.D.	N.A.	R\$ 902	R\$ 2.500	N.A.
Creche	N.D.	N.D.	*R\$ 1.943	N.D.	N.D.	R\$ 1.560

Nota: N.D. = informação não disponível; N.A. = Não se Aplica; *Dados de 2009. Elaboração do autor.

O aspecto mais evidente são as marcantes desigualdades nos valores dos gastos por aluno, seja entre as capitais, seja entre o atendimento público e o conveniado. Esta última comparação já foi destacada na análise de cada prefeitura. Florianópolis apresenta os maiores valores de gastos por aluno, quase o dobro, por exemplo, dos praticados nas creches e nas pré-escolas públicas do Rio de Janeiro. Até mesmo o valor praticado no atendimento conveniado é equivalente ou superior ao do atendimento público das outras capitais, exceto o do Rio de Janeiro. No caso de Fortaleza, em que, diferentemente das outras capitais, o gasto aluno no setor conveniado é superior ao do público, esse dado deve ser examinado com cautela e confirmado em estudo mais aprofundado, o que depende do acesso efetivo às informações sobre matrícula e sobre a execução orçamentária. Durante a realização do estudo a Secretaria de Educação dessa capital não disponibilizou os dados até o final do prazo estipulado. Em Teresina, o entrelaçamento entre o atendimento público e o privado não permitiu o cálculo dos indicadores dentro do curto prazo do estudo.

Os gastos por aluno do atendimento público municipal em Belém e em Fortaleza são, respectivamente, 4 e 5 vezes inferiores ao realizado em Florianópolis. No atendimento conveniado, o gasto por aluno praticado em Belém é 11 vezes inferior ao praticado em Florianópolis.

As estimativas de investimentos por aluno apresentadas pelo custo aluno-qualidade inicial – CAQi –, incorporados e fundamentados em parecer do Conselho Nacional de Educação de 2010 também servem para evidenciar esses indicadores profundamente desiguais e suas implicações para a qualidade do ensino público. Em valores atualizados para reais de dezembro de 2008, o CAQi propõe R\$ 5.943,60 por aluno/ano de creche e R\$ 2.301,24 por aluno/ano da pré-escola. De acordo com esse parâmetro, somente o gasto por aluno na pré-escola pública do Rio de Janeiro e o do atendimento público em Florianópolis estariam em patamares financeiros adequados.

No CAQi não há parâmetro para o atendimento conveniado. A propósito, em nenhuma das capitais aqui investigadas o atendimento conveniado estaria dentro desse parâmetro, caso viesse a ser adotado. Pode-se afirmar assim que o atendimento conveniado e as formas congêneres de terceirização e de entrelaçamento com o setor público constituem uma das faces da baixa qualidade da educação infantil.

Ao se confrontarem esses indicadores de gasto por aluno, apesar das muitas lacunas existentes, com os valores por aluno/ano do Fundeb apresentados no Quadro 2, constata-se que as desigualdades são ainda mais marcantes. Isso se deve a diferentes fatores que se combinam, entre eles, a dimensão das economias local e regional e a diferente capacidade tributária dos municípios. É nesse campo que se justifica o papel atribuído à União pela Constituição Federal de 1988, de “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino

mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (ARTIGO 211).

Apesar de o Fundeb ter mitigado as desigualdades entre os estados e municípios, elas só serão efetivamente reduzidas ou com um aporte maior de recursos federais por meio da complementação aos fundos estaduais até se alcançar aquele de mais elevado valor por aluno, ou ainda, sem dispensar os maiores aportes federais, com a substituição do Fundeb por um único fundo de abrangência nacional que capte e redistribua os recursos do financiamento da educação dos municípios, dos estados, do Distrito Federal e da União (ARELARO, 2007). Em qualquer dessas duas propostas o custo aluno-qualidade poderia ser adotado como referência de gasto mínimo por aluno para uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, L. R. G. *Fundef: uma avaliação preliminar dos 10 anos de sua implantação*. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866-Int.pdf>>. Acesso em: out. 2010.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: out. 2010.

_____. *Decreto n. 6.091*, de 24 de abril de 2007. Define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, para o exercício de 2007. Brasília, 2007.

_____. *Emenda Constitucional n. 14*, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: out. 2010.

_____. *Emenda Constitucional n. 53*, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: out. 2010.

_____. *Lei 4.320*, de 17 de março de 1964. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4320.htm>. Acesso em: out. 2010.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: out. 2010.

_____. *Lei n. 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: out. 2010.

_____. *Lei n. 10.832*, de 29 de dezembro de 2003. Altera o § 1º e o seu inciso II do artigo 15 da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e o artigo 2º da Lei n. 9.766, de 18 de dezembro de 1998, que dispõem sobre o Salário-Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/salarioeducacao/legislacao/lei_10832_29122003.html>. Acesso em: out. 2010.

_____. *Lei n. 11.114*, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>.

_____. *Lei n. 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: out. 2010.

_____. *Lei n. 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: out. 2010.

_____. MEC. FNDE. *Consultas*. Municípios beneficiados com o Proinfância: 2007, 2008, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/proinf-consultas>>. Acesso em: 3 maio 2010.

_____. MEC. FNDE. *Portaria interministerial n. 1027*, de 19 de agosto de 2008. Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos estados, estimativas de receita do Fundeb, 2008, anexo I. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2009.

_____. MEC. FNDE. *Portaria interministerial n. 788*, de 14 de agosto de 2009. Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos estados, estimativas de receita do Fundeb, 2009, anexo I. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2009.

_____. MEC. FNDE. *Portaria n. 145*, de 19 de março de 2009. Divulgar a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação, a vigorar no exercício de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2009.

_____. MEC. FNDE. *Portaria n. 145*, de 19 de março de 2009. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação, a vigorar no exercício de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2009.

_____. MEC. Inep. *Resolução n.6*, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/proinflegislacao>>. Acesso em: 7 maio 2010.

_____. Ministério de Orçamento e Gestão. *Portaria n. 42*, de 14 de abril de 1999. Atualiza a discriminação da despesa por funções de que tratam o inciso I do § 1º do artigo 2 e § 2 do artigo 8 da Lei n. 4.320, de 17 de março de 1964, e estabelece os conceitos de função, subfunção, programa, projeto, atividade, operações especiais, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/portaria42.pdf>>. Acesso em: out. 2010.

_____. *Parecer CNE/CEB n. 8/2010*. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública (aguardando homologação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15519&Itemid=866>. Acesso em: out. 2010.

_____. *Portaria Interministerial STN/SOF n. 163*, de 4 de maio de 2001. Dispõe sobre normas gerais de consolidação das Contas Públicas no âmbito da União, estados, Distrito Federal e

municípios, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/portarias325e519.PDF>>. Acesso: out.2010.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. de R. *Custo Aluno-Qualidade: RUMO À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE NO BRASIL*. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

DAVIES, N. *Prefeitura do Rio de Janeiro deixou de aplicar R\$ 596 milhões devidos em educação em 2006*. Niterói, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/facedu/index.php?option=com_content&view=article&id=34:textos-produzidos-pelo-professor-nicholas-davies-&catid=14:mural-de-trabalhos&Itemid=45>. Acesso em: out. 2010.

MELCHIOR, J. C. de A. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1997.

MARCOS EDGAR BASSI

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Sul de Santa Catarina – Tubarão
marcos.bassi@unicsul.br

TEMA EM DESTAQUE

QUAL O FUTURO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO OBRIGATÓRIO?

PETER MOSS

TRADUÇÃO Tina Amado

RESUMO

Este artigo foi originalmente publicado em *Research in Comparative and International Education*, v.3, n.3, p.224-234, 2008, com o título "What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling?" (www.words.co.uk/RCIE).

A relação entre educação infantil e ensino obrigatório tem sido foco crescente de pesquisas e políticas, pois a frequência a ambas as etapas da educação cresce globalmente. O discurso da aprendizagem ao longo da vida enfatiza que a aprendizagem começa ao nascer, e o investimento nos primeiros anos de vida é cada vez mais considerado primordial, devido ao retorno positivo posterior na educação da criança. Após debater a conjuntura cultural e estrutural que contextualiza essa relação, este artigo considera quatro possibilidades de relação da pré-escola com a escolaridade primária: preparação para a escola; distanciamento; preparação da escola para receber a criança; e o vislumbre de uma possível convergência. Para encerrar, discute algumas questões críticas e argumenta que a relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório não deveria se limitar aos primeiros anos escolares, pois uma solução plena requereria considerar o ensino secundário.

EDUCAÇÃO INFANTIL • ENSINO OBRIGATÓRIO • EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

WHAT FUTURE FOR THE RELATIONSHIP BETWEEN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE AND COMPULSORY SCHOOLING?

PETER MOSS

TRANSLATED BY Tina Amado

ABSTRACT

The relationship between early childhood education and care (ECEC) and compulsory schooling is the subject of increasing research and policy attention, as attendance at both grows globally, as the discourse of lifelong learning emphasises that learning begins at birth, and as investment in early childhood is increasingly advocated for the returns it brings in later education. Having discussed the structural and cultural framework that contextualises the relationship, the article considers four possible types of relationship: preparing the child for school, stand off, making the school ready for children, and the vision of a meeting place. It concludes with a discussion of some critical questions and of how the relationship between early childhood and compulsory school should not be confined only to the first few school grades: full resolution requires inclusion of secondary education.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE • COMPULSORY SCHOOLING
• INFANT AND PRIMARY EDUCATION

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO infantil¹ e ensino obrigatório – pré-escola e escola – tem-se intensificado e tornado foco crescente de pesquisas e políticas públicas. Este artigo examina algumas possibilidades, reais e potenciais, para essa relação. Ao fazê-lo, mapeia o terreno das escolhas disponíveis para as sociedades, escolhas que fazem surgir questões fundamentais sobre a criança, as instituições de ensino e o conceito de educação.

¹ O autor utiliza no texto a expressão *early childhood education and care* – Ecec –, aqui traduzida como “educação infantil”.

Apesar de o foco permanecer sobre países mais ricos – especialmente os que são membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, as questões não deixam de ser relevantes para outros países, e tendem a se tornar cada vez mais, à medida que estes expandem e desenvolvem seus serviços educacionais. Nunca antes no mundo uma porcentagem tão grande de crianças (86%) teve acesso ao 1º ano do ensino primário, tendo os aumentos sido mais proeminentes, entre 1999 e 2004, na África subsahariana, de 55 a 65%, e no Sul e Oeste da Ásia, de 77 a 86% (NEUMAN, 2007). Ao mesmo tempo, os serviços de educação e cuidado infantil também estão em expansão e continuarão a crescer. O comentário Geral 7, emitido pelo Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNITED NATIONS..., 2005), fornece orientação aos Estados – membros sobre os direitos da primeira infância, no âmbito da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU. O comentário não só enfatiza como a Convenção reconhece o direito à educação, tornando o ensino primário obrigatório e gratuito para todos (ART. 28), como também interpreta o direito à educação nos primeiros anos como se iniciando com o nascimento, intimamente ligado ao direito das crianças pequenas ao máximo desenvolvimento (ART. 6.2).

O ESTREITAMENTO DA RELAÇÃO

Três fatores interligados têm estreitado a relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório, colocando-a cada vez mais no foco das políticas educacionais. Primeiro, o crescimento e a presente expansão dos serviços de educação infantil, especialmente nos dois ou três anos que precedem o ensino obrigatório:

Em 2000, a maioria das crianças dos países membros da OCDE (que estão entre os mais ricos do mundo) havia frequentado estabelecimentos de educação e infantil por no mínimo dois anos, antes de ingressar no ensino primário (OECD, 2001). Mas o crescimento da educação infantil agora é uma tendência global. Estimativas globais apontam que as matrículas em programas de educação infantil cresceram 11% durante os cinco anos anteriores a 2004, tendo chegado nesta data a 124 milhões de crianças pequenas que frequentavam algum tipo de estabelecimento de educação infantil antes de entrar na escola. (WOODHEAD, 2007, P.8)

Ao mesmo tempo, os benefícios aparentes da educação infantil foram ganhando visibilidade e chamando a atenção dos elaboradores de políticas públicas. O discurso globalizado sobre o aprendizado geral para a vida enfatiza que a aprendizagem se inicia no nascimento, e não, posteriormente, na idade de ingresso na escola; a primeira infância é “uma fase primordial para o desenvolvimento de importantes mecanismos e atitudes em relação à aprendizagem” (OECD, 2001, P.128). Embora parte significativa da literatura afirme a relação entre a educação/cuidado infantil e o desempenho escolar posterior, essa relação geralmente se qualifica pela necessidade de a educação infantil satisfazer determinados padrões normativos: “o cuidado e a educação infantil de boa qualidade, assim como a aprendizagem em casa, dão às crianças uma vantagem ao ingressarem na escola primária, pois favorecem melhor comportamento e desenvolvimento educacional” (ENGLAND, 2008, P.9).

Os economistas também defendem o argumento de que o investimento educacional mais produtivo é aquele feito nas crianças com idade inferior à do ingresso no ensino obrigatório. Por exemplo, o trabalho de James Heckman, amplamente citado, conclui que, visto apenas como estratégia de desenvolvimento econômico, o retorno do investimento, na população, dos programas de desenvolvimento infantil “supera de longe o da maioria dos projetos atualmente financiados como sendo de desenvolvimento econômico” (HECKMAN, MASTEROV, 2004) e representa, também, um investimento melhor do que os realizados em estágios posteriores da educação. Em um momento de crescente competição global, os serviços de educação infantil têm sido empregados como estratégias de sobrevivência nacional, com base na crença de que têm um papel de vital importância na formação de uma força de trabalho flexível no futuro (FENDLER, 2001).

Nessas circunstâncias, não é de admirar que o primeiro relatório da importante revisão temática internacional sobre educação infantil da OCDE (doravante referida como “revisão da OCDE”) aponte uma “oportuna tendência crescente de cooperação entre a educação infantil e o sistema escolar em termos de política e de prática”, considerando como uma das lições para as políticas a necessidade “de uma forte e equilibrada parceria [da educação infantil] com o sistema educacional” (OECD, 2001, p.128). A forma como essa lição é expressa na revisão da OCDE mostra que essa relação não é apenas uma questão de proximidade, mas também de poder. Uma parceria forte e sólida pode não ser necessariamente igualitária, especialmente considerando a força gravitacional exercida pelo ensino obrigatório, estabelecido há muitos anos e uma instituição central nos Estados modernos: a parceria pode trazer benefícios, mas também incorre em riscos. O relatório mostra que, a despeito dos sinais positivos de mais estreita cooperação, há um risco de que esta “possa levar a uma abordagem escolar na organização dos serviços de educação infantil”; e que tal pressão por parte das escolas possa levar as instituições de educação infantil a “adotar conteúdos e metodologia da escola primária”, com efeito “prejudicial na aprendizagem das crianças pequenas” (OECD, 2001, p.129). Portanto, uma cooperação mais íntima com as escolas é bem-vinda, conquanto a educação infantil “não seja considerada apenas como preparação para o próximo estágio da educação, [...] mas como um período específico em que as crianças vivem suas próprias vidas”, e em que “o caráter específico e as tradições da prática de educação infantil sejam preservadas”.

Exploro adiante com mais detalhes essa relação de subordinação, de pressão do ensino obrigatório sobre a educação infantil, referida como “escolarização” no relatório final da revisão da OCDE (2006a). Em seguida, considero três outras possíveis formas de relacionamento entre a escola obrigatória e os serviços de educação infantil. Antes, porém, é importante reconhecer a grande diversidade entre os países no contexto dessa relação, o que pode ser determinante em sua configuração.

O CONTEXTO ESTRUTURAL E CULTURAL

Conforme foi mencionado, a maioria dos países da OCDE atualmente dispõe de serviço de grande alcance, muitas vezes universal, para crianças nos dois a três anos anteriores ao ensino obrigatório. Para a maioria das crianças, então, não se trata mais de transição da casa para a escola, mas de transição de uma instituição para outra. No entanto, as experiências institucionais das crianças variam bastante entre os países, o que afeta a relação e a transição entre a educação infantil e a escola obrigatória.

Em alguns casos, tal experiência será numa pré-escola integrada ao sistema escolar, às vezes no mesmo prédio ou conjunto da escola primária, frequentada em geral durante dois ou três anos antes da transição.

Em outros casos, será em algum tipo de estabelecimento não escolar (como creche, jardim de infância, pré-escola), frequentado pela criança desde os 12 meses de idade ou mesmo antes. Mas os sistemas nacionais propiciam não só experiências diferentes para as crianças: a idade em que passam para a escola primária varia consideravelmente entre os países. Na maioria dos países da OCDE, a idade de entrada obrigatória na escola é aos 6 anos; mas em alguns casos é aos 5 (como na Holanda, Reino Unido) ou aos 7 (como na Dinamarca, Suécia). Além disso, em alguns países, os pais podem optar por matricular as crianças no primário antes da idade obrigatória, entre os 4 e 5 anos na Holanda, Irlanda e no Reino Unido, e aos 6 na Dinamarca e Suécia.

Tampouco é uniforme o ambiente que as crianças adentram ao ingressar na escola primária, tanto entre escolas quanto entre países. Por exemplo, o tamanho da classe varia. A média é 21,4 crianças por sala, sendo de 16 a 21 alunos por sala na maioria dos países da OCDE; mas a média é acima de 24 na Coreia e Turquia, no Japão e Reino Unido. De forma semelhante, também varia a duração do dia escolar: a média na OCDE para crianças de 7 a 8 anos é de 758 “horas letivas”, variando de 530 horas na Finlândia a 981 horas na Austrália (OECD, 2006, 2006A).

O efeito cumulativo dessas diferenças estruturais pode ser considerável; por exemplo, comparem-se os casos da França e da Dinamarca. Uma criança dinamarquesa em geral entra no sistema de educação infantil com 1 para 2 anos de idade; embora a idade obrigatória para passar para a escola seja aos 7 anos, a maioria das crianças dinamarquesas entra voluntariamente com 6 anos, vindo de jardins de infância ou de centros para crianças de diversas idades, mantidos pelo sistema de bem-estar social, sob a guarda de pedagogos qualificados (profissão diferenciada da dos professores), com razão média adulto-criança de 1:7,2. O primeiro ano na escola é em uma “classe de jardim de infância”, com pedagogos em vez de professores, cujo trabalho se orienta por um conjunto bem pequeno de parâmetros curriculares. No primeiro ano obrigatório, aos 7 anos, as crianças frequentam a escola por cerca de 20 horas semanais, passando em geral mais horas do dia em serviços de educação complementar (*free time services*) novamente com pedagogos.

Em contraste, uma criança francesa terá frequentado um único tipo de escola – a *école maternelle* – em geral desde os 3 anos, onde a razão média adulto-criança é de 1:25,5. À idade obrigatória de 6 anos, as crianças passam diretamente para a *école élémentaire*, frequentada cerca de 35 horas por semana. Em ambos os tipos de escola, terá tido professores e um currículo detalhado. A continuidade é enfatizada pelo fato de o último ano de maternal e os dois primeiros de escola elementar serem considerados parte de um mesmo “ciclo de aprendizagem”, tendo os professores dos dois tipos de escola formação em comum.

Além dessas características estruturais, as instituições que as crianças frequentam antes e depois da transição para a escola podem ter culturas muito diversas, expressas em diferentes concepções (de objetivo, de criança, de

profissional, de aprendizagem) e práticas. Bennett (2006), por exemplo, criou uma distinção para os sistemas de educação infantil entre o que chama de “educação pré-primária” e a “tradição pedagógica nórdica”. Na primeira, da qual a França é um exemplo, as crianças frequentam escolas “compreendidas como um lugar de aprendizagem e instrução. No último ano, cada criança deve ter alcançado níveis predefinidos de aprendizagem em áreas disciplinares úteis para a escola”. No segundo caso, porém, exemplificado pela Dinamarca, “o centro de educação infantil é visto como um espaço de vida”, um lugar onde crianças e pedagogos “aprendem a ser, aprendem a fazer, aprendem a aprender, aprendem a viver juntos”. Essa diferença fundamental reflete-se em outras áreas: currículo (prescrição detalhada, ou apenas um quadro de referência); aprendizagem (foco em habilidades em áreas úteis para a escola tendo alvos principalmente cognitivos, ou foco em objetivos amplos de desenvolvimento em uma abordagem holística); metodologias de trabalho, formação e concepção do profissional (professor ou pedagogo).

Ambos os sistemas de educação infantil, tanto na França quanto na Dinamarca, podem ser descritos como sistemas fortes, no sentido de que ambos oferecem serviços quase universais em um período de pelo menos três anos e têm força de trabalho profissionalizada. No entanto, a relação com o ensino obrigatório tende a ser muito diferente, pois divergem em relação a quanto a educação infantil partilha a cultura da escola obrigatória: não muito, no caso da Dinamarca, muito, no caso da França. Em outros países, ainda, especialmente os anglófonos, a relação vai ser modelada por sistemas de educação infantil relativamente fracos, com serviços anexos a escolas primárias (jardins de infância ou classes de maternal [*nursery classes*]), oferecendo uma educação pré-primária que não tem muito em comum com o ensino obrigatório.

QUATRO POSSÍVEIS RELAÇÕES

Nesta seção esboço quatro possíveis relações entre a educação infantil e o ensino obrigatório. São tipos ideais, embora pelo menos alguns se aproximem da situação encontrada em determinados países. Não sugiro que essa tipologia seja exaustiva: outras relações podem existir ou poderiam ser imaginadas.

PREPARANDO AS CRIANÇAS PARA A ESCOLA

Nessa relação, a escola obrigatória é clara e inquestionavelmente o parceiro dominante e a tarefa da educação infantil é definida como a de garantir que a criança fique pronta para os requisitos do sistema escolar. A educação infantil deve alinhar-se a este último, de maneira a preparar as crianças para a escola e sua cultura há tanto tempo estabelecida. Outra forma de expressar essa relação é pela “prontidão” para a escola, garantindo que a criança esteja apta quando chegar a hora de entrar na escola obrigatória. Kagan esboçou tanto a história do conceito quanto as variações de seu significado:

Desde a primeira vez que foi usado, o termo “prontidão” assumiu uma quantidade de significados diferentes, provocou inúmeros debates e confundiu pais e professores (KAGAN, 1990). O termo apareceu impresso pela primeira vez nos anos 1920, com dois construtos disputando a proeminência – prontidão para aprender e prontidão para a escola. Proposta por desenvolvimentistas, a prontidão para aprender era vista como o nível de desenvolvimento no qual o indivíduo tem a capacidade de aprender uma determinada matéria – interpretada como a idade em que um grupo médio de indivíduos adquiriu determinada capacidade [...] A prontidão para a escola é um construto bem mais finito, abarcando habilidades cognitivas e linguísticas específicas (como identificar cores, distinguir um triângulo de um quadrado). Independente de domínio acadêmico, a prontidão para a escola de maneira geral sanciona padrões de desenvolvimento físico, intelectual e social suficientes para que as crianças possam atender aos requisitos escolares. (2007, P. 16)

Seja qual for a definição adotada, a preparação ou prontidão para a escola presume que a escola tenha padrões fixos que as crianças devem alcançar antes de nela entrar; a tarefa dos serviços de educação infantil é “entregar” crianças que preencham os requisitos desses padrões. Como observa o relatório final da revisão da OCDE, o modelo da

...prontidão para a escola é poderoso, pois é levado pela pesquisa americana (em inglês) para o mundo inteiro. Para os ministérios de educação, ele conota a promessa de crianças entrando na escola primária já preparadas para ler e escrever, e aptas a conformar-se aos procedimentos normais de sala de aula. (OECD, 2006A, P.63).

Essa relação é a que mais se aproxima da ideia de “escolarização”, tornando os serviços de educação infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório, e fazendo com que recorram a ele para servir a suas necessidades e interesses.

DISTANCIAMENTO

A cultura em alguns sistemas de educação infantil é muito diferente da escolar; na verdade, os serviços e os educadores desses serviços chegam a definir sua identidade, em parte, em oposição à escola, destacando suas ideias e práticas distintas. Nesse caso, a relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório pode ser marcada por suspeição e um certo grau de antagonismo, com a educação infantil tentando defender-se e a suas crianças do que percebe como sendo uma abordagem estritamente didática da educação, vista como típica da escola. Essa relação pode não ser aparente nos lugares em que a educação infantil tem uma forte tradição pedagógica, com

sua atenção à educação no sentido mais amplo (conceito discutido adiante), tratando educação e cuidado como partes inseparáveis de uma abordagem holística do trabalho com crianças. A Dinamarca é um exemplo dessa relação. Moser descreveu outro, da tensão que marca as relações entre a educação infantil e a escola na Noruega:

O desenvolvimento do jardim da infância [*Kindergarten*] na sociedade norueguesa foi acompanhado por uma luta ao mesmo tempo implícita e explícita contra as tradições associadas com a escola. Esse conflito foi – e ainda é – baseado principalmente em perspectivas diferentes do que seja aprendizagem e desenvolvimento, criança e infância e, portanto, de diferentes sistemas de valores. Alega-se que o jardim da infância e a escola primária são fundamentados em filosofias, modelos organizacionais e práticas pedagógicas diferentes; e que, portanto, a transição de uma para outra requer atenção especial. (MOSER, 2007, P.52)

Os documentos noruegueses relativos às políticas educacionais ainda mantêm uma distinção nítida entre jardim da infância e escola primária como instituições pedagógicas bastante diferentes. Por exemplo, a lei do jardim da infância de 2006.

...avança uma compreensão do conceito de aprendizagem muito diferente do conceito escolar tradicional. A lei enfatiza que “o jardim da infância deve alimentar a curiosidade, criatividade e vontade de aprender das crianças, oferecendo desafios com base em seus interesses, conhecimentos e habilidades”. Isso reflete uma concepção de aprendizagem que não é centrada em metas de desempenho nem controlada principalmente pelo currículo. As crianças são os agentes primários de seu próprio processo de aprendizagem. O jardim da infância “deve lançar uma base sólida para o desenvolvimento da criança, seu aprendizado ao longo da vida e sua participação ativa na sociedade democrática... [e] oferecer à criança oportunidades de brincar e se expressar, assim como experiências e atividades significativas em um ambiente seguro, mas desafiador. (MOSER, 2007, P. 52)

Ao mesmo tempo, porém, há sinais claros da intenção política de reduzir essas diferenças e promover uma parceria mais estreita entre o jardim da infância e a escola. O Plano Norueguês de Conteúdos e Tarefas do Jardim da Infância expressa essa busca de elementos comuns: “Tanto o jardim da infância quanto a escola são instituições que provêm cuidado e a oportunidade de crescer, brincar e aprender. As crianças irão deparar-se com as similaridades e diferenças entre essas duas instituições” (NORWAY, 2006, P.32).

Essa relação de distanciamento não condiz com o espírito da idéia de parceria – na verdade, pode não ser aceitável no discurso das políticas atuais. Nos lugares em que vigorou, estão sendo feitas tentativas para mudá-la ou melhorá-la. Mas pode permanecer na maneira de pensar de alguns educadores ou pais e, como tal, configurar uma fonte de suspeita e tensão.

PREPARANDO A ESCOLA PARA AS CRIANÇAS

Uma terceira relação parte de um questionamento mais crítico da escola tradicional, inquirindo se não deveria mudar, para atender tanto as necessidades das crianças quanto as de um mundo em rápida transformação. O relatório final da revisão da OCDE define claramente a necessidade de mudanças no ensino obrigatório:

Hargreaves (1994), em seu estudo crítico sobre professores, lamenta apontar que a resposta dos sistemas educacionais públicos a essa revolução cultural [da globalização] foi profundamente anacrônica. A organização, o currículo e as tomadas de decisão nas escolas continuam a assemelhar-se aos padrões do século XIX: currículos repletos de certezas do passado, testes formais de habilidades discretas e de itens do conhecimento, e a “balcanização” dos professores em classes e disciplinas separadas. A escola como instituição educacional não pode continuar assim. (2006a, p. 221-222)

Especialmente em países mais pobres, a “prontidão” da escola para as crianças implica a necessidade de mudanças nas condições materiais mais básicas das escolas, que se configuram como ambientes impróprios: turmas grandes, classes superlotadas, com professores inadequadamente formados trabalhando com métodos improdutivos. Também pode implicar falta de responsividade da escola às famílias e comunidades por ela servidas, o que conduz a “desencontros entre a linguagem e a cultura de casa e da escola, além de um desrespeito mais geral às competências culturais e aprendizagens anteriores das crianças” (WOODHEAD, 2007A, p.20). O efeito final pode ser quase desastroso: “ciclos de fracasso que se autoperpetuam, com as primeiras séries se tornando gradualmente mais superlotadas, professores desmoralizados, pais e crianças desinteressados e programas que não se reestruturam nem com o fracasso nem com o sucesso”.

Mas em alguns países ricos, como na Noruega e Suécia, mudanças na escola têm sido discutidas mais em termos da prática pedagógica, especialmente a ideia de levar aos primeiros anos do ensino obrigatório “alguns dos pontos mais fortes da prática pedagógica da educação infantil, como a atenção ao bem-estar das crianças, aprendizagem ativa e experimental, confiança nas estratégias de aprendizagem das crianças, evitando medições e classificações” (BENNETT, 2006, p.20). Na Noruega, as reformas na escola que reduziram a idade de entrada no ensino obrigatório de 7 para 6 anos

foram acompanhadas de uma discussão sobre a necessidade de a “pedagogia do jardim da infância” ter mais influência na escola, pelo menos em seus primeiros anos. O novo primeiro ano, para as crianças de 6 anos vindas do jardim da infância, deveria ser significativamente diferente da pedagogia escolar tradicional, baseando-se principalmente na “pedagogia do jardim da infância”, enquanto os quatro anos escolares seguintes deveriam integrar as tradições do jardim da infância e da escola, com ênfase na exploração e aprendizagem pelo brincar. O ensino deveria ser organizado por temas (como no jardim da infância), contendo elementos de diferentes disciplinas do currículo, com os conteúdos tornando-se só pouco a pouco agrupados por disciplina. O objetivo de levar a pedagogia do jardim da infância para a escola foi ainda reforçado pela estratégia de permitir aos educadores do jardim da infância trabalhar nos primeiros quatro anos escolares por algum tempo – embora não se tenha considerado necessário preparar os professores da escola para lidar com as crianças de 6 anos, apesar de essa faixa etária não ser tratada em sua formação prévia (MOSER, 2007).

Uma intenção parecida, de tornar as escolas mais adequadas para as crianças pelo aumento da influência da pedagogia da educação infantil, também foi notada na Suécia, igualmente na época da reforma. Em 1996, o sistema da educação infantil foi transferido da estrutura do bem-estar social para o sistema educacional. Ao anunciar a transferência, o primeiro-ministro sueco Göran Persson

...declarou que a educação infantil deveria ser o primeiro passo para concretizar a visão de aprendizagem ao longo da vida, acrescentando que a pré-escola deveria influenciar pelo menos os primeiros anos do ensino obrigatório. As iniciativas empreendidas desde então buscaram construir vínculos sólidos entre a pré-escola, os centros para crianças de diversas idades (destinados a crianças em idade escolar) e a formação, tratando todos como partes iguais do sistema educacional. (apud KORPI, 2005, P.10)

À época dessa transferência, as crianças suecas de 6 anos, tal como na Noruega, entraram para “classes de pré-escola”, com professores de pré-escola, nas escolas primárias. Assim, as escolas ficaram expostas, pelo menos nas primeiras séries, à influência direta de educadores formados nas práticas e métodos da pré-escola, que passaram cada vez mais a integrar equipes docentes compostas de professores de pré-escola, professores primários e recreacionistas [*free time pedagogues*] que originalmente trabalhavam em locais separados, mas cujos serviços passaram também para o interior da escola. Pode-se dizer que a pedagogia e os educadores da educação infantil foram vistos como um meio de humanizar as escolas e inovar suas práticas, visando criar um ambiente melhor para as crianças nos primeiros anos do ensino obrigatório. Se esse objetivo

foi efetivamente alcançado, ou se as próprias classes de pré-escola foram escolarizadas, é matéria para outro artigo.

VISLUMBRE DE UMA POSSÍVEL CONVERGÊNCIA

Uma quarta relação parte da premissa de que a educação infantil e a escola muitas vezes provêm de tradições muito diferentes, têm culturas muito diferentes, e que essas tradições e culturas se expressam em concepções, valores e práticas muito diferentes. Para que possam operar juntas, é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas partilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum.

Essa relação foi explorada em um documento dos pesquisadores suecos Gunilla Dahlberg e Hillevi Lenz-Taguchi (1994), que integraram o comitê do relatório *Grunden för livslångt lärande: en barnmogen skola* [Os fundamentos da aprendizagem ao longo da vida: uma escola preparada para a criança], do governo sueco. O título do documento é *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats* [Pré-escola e escola: duas tradições diferentes e a visão de uma convergência]. O documento e o relatório foram escritos no contexto das discussões na Suécia sobre a relação entre as escolas e os serviços de educação infantil (*förskolan* ou pré-escola), à época no sistema de bem-estar; como mencionado, as pré-escolas passaram para o sistema educacional em 1996.

O duplo objetivo do documento era explorar as culturas dessas duas instituições e “as possibilidades e riscos pedagógicos envolvidos na integração desses dois tipos de atendimento”. Os autores identificam e analisam as diferentes tradições e culturas, subjacentes às estruturas da pré-escola e da escola, que geraram compreensões diferentes da criança. Por exemplo, argumentam que a pré-escola, fortemente influenciada por Rousseau e Froebel, tem uma visão da criança como ser natural, enquanto, para a escola, a criança é reprodutora de cultura e conhecimento.

Tais construções, por sua vez, produzem práticas. A brincadeira livre é central à prática da pré-escola: “as crianças devem expressar livremente suas ideias e seus sentimentos; a pré-escola lida com os desejos das crianças e deve ser divertida o tempo todo, no aqui e agora”. Por oposição, a escola sueca (que, segundo os autores, é vista como “relativamente centrada na criança”) é orientada para o futuro e baseada na aprendizagem concreta de conteúdos de conhecimento. A pesquisa mostra que os professores dominam a interação verbal na sala de aula, e que o seu papel é o de estruturar os conteúdos, as atividades e as situações, assim como fazer perguntas e comentar as respostas das crianças. Eles têm autoridade e controle, enquanto as crianças são passivas, esperando-se que façam o que delas se espera (DAHLBERG, LENZ-TAGUCHI, 1994).

Dahlberg e Lenz-Taguchi argumentam que, se no futuro a pré-escola e a escola devem ser parceiras em pé de igualdade, deve-se evitar que a tradição de uma supere a de outra – nem escolarização, nem pré-escolarização. Em vez disso, devem trabalhar juntas para criar uma nova e partilhada compreensão de criança, aprendizagem e conhecimento:

Se queremos a longo prazo o desenvolvimento do trabalho pedagógico da pré-escola e da escola, a mudança [deve] começar por uma visão comum de criança, aprendizagem e conhecimento [...] A visão da criança como construtora de cultura e conhecimento [...] uma criança que é parte ativa na construção do conhecimento e que também é ativa na construção – na criação – de si mesma, pela interação com o meio. (1994, P. 21)

Essa relação, em que nenhuma das duas culturas supera a outra, visa a união em um “ponto de convergência pedagógica” para criar e pôr em prática uma cultura comum que pode formar a base de uma parceria forte e igualitária entre a educação infantil e a escola.

De meu conhecimento, esse documento é único ao analisar a relação entre educação infantil e escola e usar essa análise para definir uma estratégia baseada no encontro e no diálogo, para lidar com uma relação aparentemente insolúvel. Há porém uma indicação de um modo semelhante de pensar na conclusão do relatório final da revisão da OCDE; tendo discutido que as escolas não podem continuar em seu caminho tradicional, propõe-se uma ideia de educação e aprendizagem que poderia unir a educação infantil e a escola, sem que uma domine outra:

O conhecimento é interdisciplinar e cada vez mais produzido em pequenas redes. No futuro deve ser construído por investigação pessoal, troca e discussão com muitas fontes, e construído conjuntamente em comunidades de aprendizagem caracterizadas por ensino em equipe. Essa abordagem do conhecimento pode começar na primeira infância e, de fato, se ajusta bem às estratégias naturais de aprendizagem da criança, que são fundamentalmente sociais e baseadas em investigação. (OECD, 2006A, P.222)

DISCUSSÃO

Repensar a relação entre educação infantil e ensino obrigatório oferece uma importante oportunidade de definir questões críticas e buscar respostas que sejam aplicáveis a todo o espectro da infância e, mesmo, a todo o curso da vida. O documento de Dahlberg e Lenz-Taguchi fornece exemplos de tais questões: Qual é nossa imagem de criança? O que é aprendizagem? Outras seriam: O que é educação? Qual é nossa imagem de (pré-)escola? Quem é o educador?

A política norueguesa, ao se referir tanto à escola quanto ao jardim da infância como provedores do “cuidado e oportunidade de crescer, brincar e aprender”, abre caminho para um conceito do que foi chamado “educação em seu sentido mais amplo”:

[É] um conceito amplo que compreende a educação como promovendo e apoiando o bem-estar geral e o desenvolvimento das crianças e jovens, sua capacidade de interagir efetivamente com o meio e viver uma vida boa: educação como um processo de crescimento e participação crescente na sociedade mais ampla. Poderia ser chamado “educação em seu sentido mais amplo”, similar em muitos aspectos ao conceito e tradição europeia da pedagogia social. Esse conceito poderia ser contraposto a outro, “educação em seu sentido mais restrito”, focalizado na escolarização e outros tipos de aprendizagem formal, que é mais próximo da maneira como educação é hoje frequentemente entendida. (MOSS, HAYDON, 2008, P.2)

O “cuidado”, nessa concepção, é parte integral da educação, talvez mais bem entendido como uma ética, uma maneira de pensar e se relacionar com o outro (DAHLBERG, Moss, 2005). Em vez de discutir como e quando se deveria introduzir a educação por disciplinas – questão crítica em algumas relações entre a educação infantil e a escola –, segundo esse conceito a educação seria organizada em torno de temas-chave, considerados essenciais para o desabrochar da vida e da cidadania democrática, aplicáveis igualmente antes, durante ou depois do ensino obrigatório. Um exemplo recente dessa abordagem pode ser encontrado na declaração *Para um novo sistema de educação pública*, apresentada na 40ª edição da Escola de Verão da Rosa Sensat em Barcelona, em julho de 2005. A seção 8 da declaração – sobre currículo, conhecimento e aprendizagem – diz que “o novo sistema educacional público organiza seus conteúdos na base do que é absolutamente necessário para que uma pessoa possa exercer sua cidadania”. Propõe que tal conhecimento pode ser agrupado em seis metas principais: comunicação; cultura; ciência e tecnologia; saúde, ambiente e desenvolvimento sustentável; cidadania e democracia; criatividade, imaginação e curiosidade (ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT, 2005).

Para responder plenamente às indagações sobre o significado da educação, outras questões devem ser formuladas simultaneamente – por exemplo, as que se referem a concepções de conhecimento e aprendizagem. O ponto de convergência pedagógica vislumbrado por Dahlberg e Lenz-Taguchi pode ser um espaço para essa deliberação democrática e inclusiva. Na verdade, a ideia de um “ponto de convergência pedagógica” também pode estimular uma visão compartilhada de ambas, pré-escola e escola. Os serviços de educação infantil e as escolas do ensino obrigatório podem igualmente

ser vistos como fóruns, ou pontos de encontro para cidadãos jovens e velhos, em que muitos projetos seriam possíveis – sociais, culturais, éticos, estéticos, econômicos, políticos. Para dar uma ideia do potencial dessas instituições sociais, enumeramos, não de modo exaustivo, alguns desses projetos:

- Construção de conhecimento, valores e identidades.
- Pesquisa sobre os processos de aprendizagem das crianças.
- Empoderamento e apoio a grupos e comunidade.
- Sustentabilidade e renovação cultural (incluindo a linguística).
- Igualdade de gênero e desenvolvimento econômico.
- Prática democrática e ética.

Assim, longe de “fornecer” resultados predeterminados, a educação infantil e a escola podem também ser vistas como oficinas ou laboratórios colaborativos, lugares de experimentação e criação do que Hardt e Negri (2005, p.146) chamam de “produção imaterial”, que inclui “a produção de ideias, imagens, conhecimentos, comunicação, cooperação e relações afetivas [...] a própria vida social” – certamente resultados, mas não predeterminados ou previsíveis. Essa imagem da (pré-)escola como fórum e *workshop* é imbuída de certos valores fundamentais, incluindo democracia, solidariedade e experimentação (para maior discussão dessa visão de escola e pré-escola, ver Moss, 2008).

O educador que trabalha nessa instituição, para prover educação em seu sentido mais amplo, deveria ser reflexivo e democrático, um pensador e pesquisador crítico, um construtor colaborativo de conhecimento e valores, um desbravador curioso, propenso a se encantar e surpreender:

...mais voltado a criar possibilidades do que a perseguir objetivos predefinidos [...] demovido da falácia das certezas, [assumindo] a responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, refletir e mudar, focalizando a organização de oportunidades mais do que a ansiedade de buscar resultados, mantendo o prazer e o encantamento de seu trabalho. (FORTUNATI, 2006, p.37).

A formação básica de tal educador poderia envolver uma combinação de estudos genéricos, independente da idade das crianças com as quais iria trabalhar após se formar, e cursos especializados, que permitiriam a cada estudante graduar-se com um perfil particular, definindo suas áreas de interesse e especialidade; esta é justamente a base da recente reforma na formação de professores na Suécia, que reuniu em uma só a formação de três tipos de profissionais antes treinados separadamente – professores de pré-escola, professores de escola e recreacionistas.

Boa parte da discussão sobre a relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório focaliza apenas uma parte deste – os primeiros anos; o foco é nas crianças dos 3 (ou menos) aos 10 anos. Pouca atenção é devotada ao restan-

te do ensino obrigatório que, em muitos países, constitui um nível separado, secundário, do sistema educacional. As escolas aí são maiores, o ensino é mais centrado em conteúdos, os professores (mais do sexo masculino), mais especializados nas disciplinas, o projeto pedagógico mais direcionado aos exames. Olhando à frente, pode-se imaginar que o debate atual sobre a relação entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino obrigatório chegue, de alguma maneira, a uma solução, apenas para ser replicado em debates sobre a relação entre os primeiros e os anos subsequentes do ensino obrigatório.

Essa questão pode vir a ser menos explícita em sistemas organizados em torno de uma abordagem fortemente tradicional da educação, com uma educação secundária restrita, focalizada em disciplinas; aí, a educação pré-primária irá preparar as crianças para a escola primária que, por sua vez, irá prepará-las para a escola secundária e assim por diante. Mas o tema pode emergir com mais força naqueles sistemas em que a relação entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino obrigatório leve a mudanças nestes últimos, sob a influência da pedagogia da educação infantil ou pela criação de novas ideias e práticas, formadas numa convergência pedagógica. Uma resposta a tais reformas pode ser uma pressão da escola secundária para que as crianças cheguem a ela prontas para seu regime educacional específico. Outra resposta possível seria envolver e engajar a educação secundária no regime educacional inovador e holístico que se estaria implementando para as crianças menores, incluindo-a na convergência pedagógica expandida.

Esta última especulação foi provocada por experiência recente de pesquisa em escola de um país nórdico que, como várias outras do país, agora recebe alunos de 1 a 16; ela possui cerca de 500 alunos e tem mais 65 crianças de 1 a 5 anos em duas pré-escolas fora do campus da escola. Trata-se de uma instituição pequena para crianças e adolescentes de diversas idades, organizada em torno do trabalho em grupo e de uma abordagem holística para prover cuidado, aprendizagem, saúde, bem-estar e desenvolvimento. O diretor, que tinha acabado de estender sua cobertura para os alunos de 13 a 16 anos, levantou a importante questão: O que pode significar uma escola para 1 a 16 anos e o que queremos dela? A resposta a essa pergunta dará pistas importantes para responder a pergunta do título deste artigo: Qual o futuro da relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT. *For a new public education system* Barcelona, 2005. (English translation).

BENNETT, J. 'Schoolifying' early childhood education and care: accompanying pre-school into education. London, 2006. (Public lecture given at the Institute of Education, University of London, 10 May).

DAHLBERG, G.; LENZ-TAGUCHI, H. *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag, 1994.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer, 2005.

- ENGLAND. Department for Children, Schools and Families. *The Surestart journey: a summary of evidence*. London, 2008.
- FENDLER, L. Educating flexible souls. In: HULTQVIST, K.; DAHLBERG, G. *Governing the child in the new millennium*. London: Routledge Falmer, 2001. p.119-142.
- FORTUNATI, A. *The Education of young children as a community project: the experience of San Miniato*. Azzano San Paolo: Junior, 2006.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Multitude: war and democracy in the age of empire*. London: Penguin, 2005.
- HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age*. London: Cassell, 1994.
- HECKMAN, J.; MASTEROV, D. V. *The Productivity argument for investing in young children*. Washington, DC: Invest in Kids Working Group, Committee for Economic Development, 2004. (Working paper 5).
- KAGAN, S. L. Readiness 2000: rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan*, v.72, n.4, p.272-279, 1990.
- _____. Readiness: multiple meanings and perspectives. In: WOODHEAD, M.; MOSS, P. (Ed.). *Early childhood and primary education: transitions in the lives of young children*. Milton Keynes: The Open University, 2007. p. 14-15. (Early Childhood in Focus, 2).
- KORPI, B. M. The Foundation for lifelong learning. *Children in Europe*, n.9, p.10-11, 2005.
- MOSER, T. The Experience of Norway. In: WOODHEAD, M.; MOSS, P. (Ed.) *Early childhood and primary education: transitions in the lives of young children*. Milton Keynes: The Open University, 2007. (Early Childhood in Focus, 2)
- MOSS, P. *Early childhood education markets and democratic experimentalism: two models for early childhood education and care*. Berlin: Bertelsmann Foundation, 2008. Disponível em: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_24015_24236_2.pdf>. Acesso em: 2008.
- MOSS, P.; HAYDON, G. *Every child matters and the concept of education*. London: Institute of Education, University of London, 2008.
- NEUMAN, M. Progress toward universal primary education. In: WOODHEAD, M.; MOSS, P. (Ed.) *Early childhood and primary education: transitions in the lives of young children*. Milton Keynes: The Open University, 2007. p. 6-7. (Early Childhood in Focus, 2)
- NORWAY. Ministry of Education and Research. *Norwegian framework plan for the content and tasks of Kindergartens*. Oslo, 2006. (English translation)
- OECD. *Education at a glance: OECD indicators 2006*. Paris, 2006.
- _____. *Starting strong*. Paris, 2001.
- _____. *Starting strong 2*. Paris, 2006a.
- UNITED NATIONS COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD. *Implementing child rights in early childhood*. Geneva, 2005. (General comment n. 7)
- WOODHEAD, M. Early childhood and primary education. In: WOODHEAD, M.; MOSS, P. (Ed.). *Early childhood and primary education: transitions in the lives of young children*. Milton Keynes: The Open University, 2007. p.8-9. (Early Childhood in Focus, 2)
- _____. Factors affecting schools' readiness for children. In: WOODHEAD, M.; MOSS, P. (Ed.) *Early childhood and primary education: transitions in the lives of young children*. Milton Keynes: The Open University, 2007a. p. 20-21. (Early Childhood in Focus, 2)

PETER MOSS

Professor de Early Childhood Provision na unidade de pesquisa Thomas Coram, do Institut of Education, University of London. Seus interesses de pesquisa incluem serviços para crianças; a força de trabalho nesses serviços e questões de gênero no trabalho com crianças; e a relação entre emprego e cuidado. Edita a revista multinacional e multilíngue *Children in Europe*.
peter.moss@ioe.ac.uk

OUTRO
TEMAS

OS
r
S

OUTROS TEMAS

NOVAS SOLTEIRAS: ECOS DO FEMINISMO NA MÍDIA BRASILEIRA

ELIANE GONÇALVES

RESUMO

Esse artigo corresponde a uma versão modificada de capítulo de tese de doutorado, sob orientação da professora doutora Adriana Piscitelli (Gonçalves, 2007).

A proliferação de produtos culturais sobre as solteiras sugere uma preocupação internacional com o tema na contemporaneidade. A mídia brasileira também focaliza o fenômeno da nova solteira em sintonia com a literatura e filmografia sobre mulheres com mais de 30 anos, solteiras, moradoras das grandes cidades. A emergência da expressão “novas solteiras” remete ao ideário feminista de autonomia, liberdade e independência, em oposição à solteirona do passado. Neste artigo, analiso como as mulheres sós costumam ser retratadas em textos da mídia brasileira através de polarizações marcadas por gênero, idade e posição social e geográfica. Ressalto a utilização recorrente de informações validadas por vozes autorizadas de especialistas acadêmicos, sobretudo da área psi. Por fim, mostro como algumas matérias enfatizam a solidão e a transitoriedade do morar só, operando outras oposições marcadas por gênero.

MULHERES • MÍDIA • FEMINISMO • CULTURA

NEW SINGLE WOMEN: ECHOES OF FEMINISM IN BRAZILIAN MEDIA

ELIANE GONÇALVES

ABSTRACT

The proliferation of cultural products on single women implies an international and contemporary concern about the issue. Brazilian media also draws attention to the new single woman attuned with the literature and filmography on singles over 30s, living in big cities. The emergency of the expression new single women, is rooted in the feminist ideas of autonomy, freedom and independency, opposed to the spinster of the past. In this paper I analyze how lone women are often portrayed in Brazilian media texts through gendered polarizations, age social and geographic position. I also point out the validation of information by academic specialists, mainly from the psych field. Finally, I show how some articles portray is way of life emphasizing loneliness and transiency, operating with other gender biased oppositios.

WOMEN • MEDIA • FEMINISM • CULTURE

A NOÇÃO TRADICIONAL de família tem sofrido profundas alterações nas chamadas sociedades ocidentais da contemporaneidade. O casamento, conseqüentemente, não possui as mesmas consignas que o tornaram a aliança material e simbólica capaz de reunir a um só tempo amor, fidelidade, atração sexual e amizade entre um homem e uma mulher, culminando no cuidado bem-sucedido dos filhos. O feminismo, entre outros movimentos sociais que deitaram raízes e marcaram profundamente os modos de ser e estar no mundo, produziu alternativas afetivas para as mulheres e também inspirou modos de vida não centrados no casamento e na maternidade. Sair da casa dos pais e morar sozinha passou a figurar entre essas alternativas.

¹ Bridget Jones é protagonista do livro de Helen Fielding (2000), autora britânica dos best-sellers *O Diário de Bridget Jones e Bridget Jones: no limite da razão*, publicados no Brasil pela Editora Record. O primeiro livro, levado às telas em 2001, tornou ainda mais popular a personagem. Ao lado da produção nacional, outros livros sobre o tema foram traduzidos para o português e lançados no Brasil. Alguns exemplos: *Como encontrar um marido depois dos 35*, de Rachel Greenwald (2004); *Por que não sobraram homens bons* (de Barbara Whitehead, 2003); *O sexo e a cidade*, de Candance Bushnell (2003); *Só: dores e delícias de morar sozinha*, de Rosane Queiroz (2004); *Morar só: uma nova opção de vida*, de Christinne Victorino (2001); *Solteira, sim, sozinha nunca*, de Barbara Feldon (2007); *Solteira e feliz da vida*, de Amanda Ford (2007). O seriado *Sex and the city*, produzido pela HBO, foi exibido no Brasil pelo canal a cabo Multishow.

Estudos de base demográfica mostram que pessoas morando sozinhas, independentemente do estado civil, constituem, hoje, um segmento social em crescimento nos países industrializados, atingindo cerca de seis milhões de domicílios brasileiros, o que corresponde a 10,4 % da população residente no país (FUNDAÇÃO IBGE, 2006). Cunhadas como um tipo de família, unipessoal (FUNDAÇÃO IBGE, 2006), não família (GOLDANI, 1993; SCOTT, 1990), sem família (BERQUÓ, CAVENAGHI, OLIVEIRA, 1990), pessoas que moram sozinhas são frequentemente denominadas “solteiras”.

A proliferação de produtos culturais sobre as “solteiras” sugere uma preocupação internacional com o tema. A mídia brasileira também focaliza o fenômeno da nova solteira em sintonia com a literatura e filmografia sobre mulheres com mais de 30 anos, solteiras, moradoras das grandes cidades – ao estilo Bridget Jones e *Sex and the city*¹. Quando objeto de discussão na mídia, o segmento aparece como portador de um novo

estilo de vida com alto potencial de consumo, traduzido em referências ao mercado e à produção de bens e serviços.

Neste artigo, esquivo-me das observações sobre o mercado e o consumo e lanço olhares sobre como as mulheres sós costumam ser retratadas em textos da mídia brasileira por meio de polarizações marcadas por gênero, idade e posição social e geográfica. Nele, analiso a utilização recorrente de informações oriundas de estudos acadêmicos cuja validação se dá mediante vozes autorizadas de especialistas, sobretudo da área psi. Analiso, ainda, a emergência da expressão “novas solteiras”, cunhada basicamente pela mídia, que remete ao ideário feminista de autonomia, liberdade e independência, em oposição à solteirona do passado. Por fim, mostro que algumas matérias retratam o morar só com ênfase na solidão, operando outras oposições marcadas por gênero. Ressalto que a maioria das matérias analisadas utiliza personagens femininas não casadas e sem filhos, morando sozinhas, referidas como solteiras. Compreendo que a categoria abarca, também, pessoas separadas, viúvas, com ou sem filhos, coabitantes ou não. A rubrica solteiros/as não é muito precisa, pois está longe de caracterizar, nesta etapa da modernidade, apenas o estado civil². Portanto, neste artigo, o termo “solteiras”, referindo-se a pessoas de ambos os sexos – analisadas em seções distintas –, deve ser lido, preferencialmente, como não casadas ou não coabitantes, sem par fixo.

2 Na literatura anglofônica, a categoria é *partnership status* (Simpson, 2003, 2005).

A imprensa escrita é, por intermédio de jornais e revistas e de portais da *internet*, uma forma privilegiada de produção da informação e, portanto, fundamental como formadora de opiniões (Rios, 2002), muitas vezes, exacerbando o significado original das terminologias por ela incorporadas.

A leitura cuidadosa de 28 matérias específicas, em um volume de mais de 100 reportagens pré-selecionadas, permitiu-me contextualizar noções que circulam na mídia impressa brasileira a respeito da temática do morar só. Essas matérias foram selecionadas em quatro tipos de fontes: dois grandes jornais de circulação nacional (*O Globo*; *Folha de S. Paulo*), dois jornais goianos (*Diário da Manhã*; *O Popular*), três revistas de interesse geral de maior circulação nacional (*Veja*; *Isto É*; *Época*) e três revistas femininas que atingem públicos-alvo distintos (*Marie Claire*; *Cláudia*; *Criativa*). Os textos analisados compreendem o período de 1995 a 2007. As matérias foram lidas e anotadas em uma ficha com os seguintes dados: título, chamada principal, ilustração, perfil das personagens, fontes das informações, vozes autorizadas (tipo de profissional ou especialista consultado), modo de iniciar e fechar, terminologia utilizada pelo/a articulista, pelos profissionais e pelas personagens, local (região geográfica) de produção da matéria, veículo (jornal, revista, site), autoria e enfoque. Para a composição do perfil, foram observadas as informações sobre as personagens: nome, idade, ocupação/profissão, renda, estado civil anterior, vida afetiva atual e anterior, se mora ou não sozinha, raça/cor (apenas do ponto de vista da caracterização pelas fotos, pela pesquisadora), região geográfica, adje-

3

Neste artigo as notações bibliográficas referentes a matérias de revistas e jornais pesquisados foram relacionadas separadamente como "Matérias analisadas e respectivos veículos de comunicação".

tivos utilizados para descrevê-las e frases ditas pela personagem. Essas reportagens estão alocadas, recorrentemente, nas colunas ou seções específicas sobre comportamento ou sociedade³.

A produção da informação percorre uma rede de interesses resultantes de relações compostas por atores heterogêneos (CITELI, 2002) e, nesse sentido, "o comunicador deixa de figurar como 'intermediário' [...] para assumir o papel de mediador" (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.69). Partindo do pressuposto de que "a mídia é uma expressão das formas de pensar vigentes na nossa sociedade" (PISCITELLI, 1996, p.13), em vez de interrogar quais realidades ela espelha, proponho uma reflexão sobre as noções por ela produzidas e recriadas.

MORAR, VIVER, ESTAR SÓ

Morar e viver só podem ser tratados como sinônimos, uma vez que, em português, os verbos morar e viver significam residir, habitar. Contudo, quando se deseja enfatizar o caráter de solidão de quem mora sozinho, utiliza-se frequentemente o viver em detrimento do morar. Não haveria razão para distinções dessa natureza não fossem as confusões proporcionadas por algumas matérias que tratam das mulheres sozinhas, referindo-se, sem distinção, às solteiras (estado civil), às que moram sozinhas e às sem par masculino, o que gera ambigüidades, como no artigo de *Veja*:

Entre as inúmeras mudanças pelas quais o mundo vem passando nos últimos anos, há uma que não tem sido observada em todas as suas tremendas implicações. É o fato de que há cada vez mais gente vivendo sozinha no planeta. Estima-se que um terço da população mundial adulta viva sem um parceiro. [...] Fala-se aqui de gente *sozinha*, não necessariamente *solitária*. Há muitas pessoas que *vivem bem sozinhas e não fazem muita questão de casar*. [...] Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número dos brasileiros que *vivem sós* saltou de 1,6 milhão em 1981 para 3,8 milhões em 1998. A vida *solitária* ficou mais fácil nos últimos tempos. (GIANELLA, RAMIRO, 2000, grifos meus)

O primeiro trecho sugere que as pessoas não são casadas, não coabitam, mas podem ter alguém, já que não são solitárias, mas não fica claro se moram sozinhas. No segundo, os dados demográficos dos domicílios unipessoais referem-se às pessoas que moram sozinhas e, neste caso, morar só é sinônimo de vida solitária.

Embora imbricadas, as razões que ajudam a compreender a solidão das mulheres sem par nem sempre são as mesmas para compreender o morar só como modo de vida. As mulheres sem par são descritas como

as “novas solteiras”, que recusam modelos tradicionais de homens e de relações conjugais; elas podem morar sozinhas ou não. Quanto à tendência de crescimento das pessoas que moram sozinhas, as explicações apontam no individualismo moderno e na afirmação de um novo estilo de vida, resultante de escolhas mais ou menos voluntárias, como informam Gilberto Velho e Miriam Goldenberg, respectivamente⁴ citados na *Folha de S. Paulo* e na *Agência Radiobrás*:

Este fato está muito ligado à noção de modernidade ocidental e é bem acentuado em grandes metrópoles, como Paris e Nova York. [...] Essa é uma escolha mais ou menos restrita às camadas mais intelectualizadas da sociedade que vivem nas metrópoles cosmopolitas. É uma escolha que as pessoas estão valorizando mais nos últimos tempos. (GOIS, 2000, s.p.)

As pessoas querem ter a sua casa, a sua independência. Esse é um conceito que cada vez mais vem sendo valorizado no país. A tendência é que com o maior desenvolvimento da economia brasileira, a população procure cada vez mais morar só, como já ocorre muito nos Estados Unidos e na Europa. (BECKSTEIN, 2005, s.p.)

Apesar da vinculação do morar só a um desejo subjetivo de individualidade e independência, algumas matérias que utilizam a expressão “pessoas sozinhas” associam o fato de alguém morar só à solidão e à recusa de relacionamentos, uma espécie de isolamento da vida social, mesmo que as personagens se refiram a relacionamentos em habitações separadas, como nas frases a seguir, extraídas de “Sozinhos e satisfeitos”, artigo de *Época*:

Muitas vezes, as pessoas se casam por dificuldade financeira. Não pode ser assim. O ideal é ter um namorado por perto, mas cada um com a sua casa [...] Quero morar sozinha sempre [...] A duração de um casamento é diretamente proporcional ao tempo que se leva até descobrir que a coabitação é impossível. (VIEIRA, 1999, p. 52-57)

Como mostram as análises subsequentes, morar só tende a ser apresentado nas matérias da mídia como um estilo de vida marcado por uma eleição voluntária, de caráter temporário ou transitório, como uma experiência de amadurecimento que, em geral, é percebida como preparação para o casamento ou alguma forma de união mais duradoura⁵. Disso decorre que as positivities de estar solteira (sem par) são acentuadas como marcas de diferenciação típicas de uma condição ou estatuto social provisório – “enquanto o príncipe encantado não chega”.

4 Lembrando que nem sempre o/a especialista mencionado foi ouvido. É comum que a/o articulista recolha trechos de depoimentos ou obras publicadas pelo/a autor/a em outros lugares e dê à fala o caráter de depoimento. É, no entanto, impossível para a pesquisadora distinguir essas situações e esta observação é válida aqui para todas as citações mencionadas ao longo do artigo.

5 A afirmação é do psicólogo Ailton Amélio da Silva, entrevistado na matéria de *Época* por Adriana de Souza Silva (2003).

SOLTEIRAS E FELIZES

As matérias sobre as “novas solteiras” parecem contestar a imagem estereotipada da solteira do passado. Aqui, vale mencionar o perfil dominante nas matérias analisadas: mulheres heterossexuais, brancas, independentes financeiramente, com escolaridade superior e uma profissão definida ou uma carreira específica. Elas têm entre 20 e 49 anos, com uma ligeira concentração na faixa dos 25 aos 35 anos. São predominantemente mulheres urbanas, morando sozinhas, sem filhos, da Região Sudeste, mais precisamente, das capitais São Paulo e Rio de Janeiro⁶. Nas matérias que focalizam personagens do sexo masculino, estes são também heterossexuais, entre 20 e 49 anos, brancos, a maioria com filhos de casamentos anteriores, atualmente considerados solteiros, morando sozinhos em grandes cidades das regiões Sudeste e Sul.

As “novas solteiras” são caracterizadas como mulheres independentes, estudadas, malhadas, inteligentes, bem-sucedidas, viajadas, elegantes, com vida social intensa, intelectualmente inquietas, que vivem em grandes centros urbanos, geralmente bonitas, extremamente exigentes e que se dizem felizes. O que as diferencia das solteironas⁷ de outrora ou das que ficavam para tia é o aspecto econômico – elas se tornaram um grupo consumidor “de peso” – e a escolha ou a opção por estar só – morando ou vivendo sem um par. Ambos os grupos contribuem para pensar o morar só como uma decisão pessoal por um estilo de vida próprio, em um dado momento histórico no qual essas mulheres possuíam maior margem de manobra em um amplo campo de possibilidades, cenário típico das grandes cidades (VELHO, 1999). De acordo com alguns/as articulistas (GIANELLA, RAMIRO, 2000), em *Veja*, essas “novas solteiras” estariam colhendo os frutos das conquistas da revolução feminina, ou feminista⁸, e suas falas conferem positividade à “solteirice”, em frases como “Casar não é fundamental. Amar é fundamental”.

A noção de escolha voluntária está associada à ideia de autonomia que, por sua vez, se vincula à ideia de individualização. Segundo Norbert Elias, a individualização é um processo no qual os indivíduos se deslocam cada vez mais de seus pequenos grupos de origem (família, comunidade local, grupos de parentesco) para relações com outros indivíduos nas sociedades complexas. Ao deixar para trás os grupos de parentesco e se concentrarem nos grandes centros urbanos, os indivíduos “se descobrem diante de um número crescente de opções, mas têm que decidir por si. Não apenas *podem*, como *devem* ser mais autônomos” (1994, p.102). Para Jeffrey Weeks (1989, p.185) a palavra-chave, que ilustra as sociedades contemporâneas a partir dos anos 1960, é “liberdade de escolha”. No entanto, a ênfase nas conquistas é, em geral, entrecortada pela noção de “falta”, reduzindo o impacto das positivities conferidas ao estar só e expressando ambiguidades: “Adoraria amar de novo, não acredito em quem diz que não quer ninguém do lado”, escreve Camacho (2003), articulista de *Veja*.

6

Para uma compreensão sobre como a mídia elege as cidades e regiões para compor personagens para as matérias, ver Iara Beleli (2005).

7

Sobre “solteironas” na mídia impressa brasileira nas primeiras décadas do século

8

Terminologias apresentadas como equivalentes em algumas matérias, embora historicamente distintas para o feminismo.

Um dos pontos centrais na discussão sobre estilo de vida é sua inevitabilidade no mundo contemporâneo, que interroga sobre a própria noção de escolha “voluntária”. Para Anthony Giddens (2002, p.79), “na alta modernidade, não só seguimos estilos de vida, mas num importante sentido, somos obrigados a fazê-lo – não temos escolha, a não ser escolher”. Não apenas porque estamos diante de mais opções disponíveis, mas porque, no “projeto reflexivo do eu”, tomar decisões sobre si mesmo – casar ou não, casar de que modo, ter ou não ter filhos, como educá-los, escolher uma profissão, fazer uma terapia e qual método escolher etc. – é uma condição que se impõe cada dia mais, requerendo um planejamento da vida. Na contemporaneidade, mulheres escolarizadas e profissionalizadas, de camadas médias emergem como um grupo social historicamente diferenciado, com características próprias.

Inspirada na personagem de Helen Field, a reportagem “As Bridget Jones: meus trinta e poucos anos” (LOPES, 2000), em *Marie Claire*, mistura vozes distintas. A articulista de *Marie Claire*, Sarah Lopes, afirma que Bridget Jones, uma solteira independente, têm “clones” na vida real no mundo todo. A matéria destaca o estilo de vida dessas três mulheres “solteiras e felizes”, que já viveram experiências de união e que estão sozinhas no momento, vivendo na “contramão do tradicional modelo de felicidade lar-marido-filhos”. Paradoxalmente, a matéria gira em torno de homens – fracassos e sucessos na conquista, separações, namoros seriados – e do relógio biológico, ou seja, da preocupação com a idade para ter filhos.

Para Susan Faludi⁹ (APUD PIMENTA, 2002, P. 16, NA REVISTA ÉPOCA), as mulheres conquistaram muitas coisas, mas são pressionadas a arrumar um marido; a personagem Bridget Jones é deliciosa, cria empatia, mas encarna o velho estereótipo da mulher que pode até ser bem-sucedida, mas precisa encontrar um homem. Essas representações que fazem sucesso na mídia são parte de estratégias sutis, segundo a escritora, para pressionar as mulheres a reverem suas conquistas. Kristin Aune comenta que Bridget Jones é celebrada por ter “dado voz às ansiedades de mulheres em torno de sua solteirice”, reforçando o mito cultural da solteirice como algo ruim e a melhor coisa é arrumar um parceiro, de preferência, um marido: “ela vive na romântica ilha da fantasia, de onde Mr. Right a resgatará, trazendo-lhe felicidade total, caso consiga perder alguns quilos e parecer adequadamente bonita” (AUNE, S.D.).

9 Feminista estadunidense, autora de *Backlash: the undeclared war against American women*, de 1991, tradução brasileira de 2001.

CONSUMIDORAS E CONQUISTADORAS: NOVAS FEMINILIDADES?

No artigo de Cláudia “50 ideias para ser feliz sozinha” (ANGELIA, LEITE, 2002), as mulheres sós são estimuladas a preencher o vazio temporário com atividades incessantes que variam de telefonemas aos amigos à imersão em cursos de fotografia, culinária, filosofia, línguas etc. Reproduzindo o slo-

gan de um livro de autoajuda – “a solidão nada mais é que do que um estado passivo” (STEVENS, APUD ANGELIA, LEITE, 2002) –, as autoras convidam as mulheres sós a serem proativas, a tomarem a iniciativa. Entretanto, formulada com uma visão marcada por gênero, essa iniciativa deve ser coerente com as “armas femininas” – um modo “charmoso e sutil de seduzir” – e jamais imitar o estilo masculino Don Juan de conquista.

Um antídoto para a solidão é estar sempre ocupada, evitando, propositalmente, a si mesma, o que remete, de certa maneira, a um afastamento dos pensamentos profundos e dos sentimentos indesejáveis, como aparece na *Veja*, em “Adoro ser solteira” (GRANJEIRA, 2002). A personagem Renata – analista comercial, sozinha há um ano e meio – tem uma “rotina alucinante que inclui natação, ginástica, aulas de francês, dança do ventre, sessões de massagem, fora as noitadas com amigos e em *boites* e restaurantes”. Se namorasse, diz, “não faria metade das coisas”. Reafirmando velhos pressupostos tidos como do universo feminino, associados a valores identificados como de classe média e alta, ir às compras, “lotar o carro com sacolas” é oferecido como antídoto certo contra a solidão. Não importa o que se compra – mais um par de sapatos pretos, um vestido deslumbrante –, mas o ato de comprar e seu efeito psicológico benéfico.

Por meio de textos e imagens, a mídia amplia ainda mais o leque de possibilidades, expondo variações justapostas que se insinuam ao indivíduo. Entretanto, há algo de mais fundamental em torno do estilo de vida para além de consumismo superficial, pois um estilo de vida é “um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular da autoidentidade” (GIDDENS, 2002, p.79). Essa discussão aponta para a necessidade de a mídia encontrar um lugar de inteligibilidade para as mulheres “sós”, e o faz, lançando mão de oposições que contrastam o velho – a “solteirona”, figura caricata, considerada fracassada e infeliz – e o novo – a “nova solteira”, mulher independente, em geral bonita e sozinha não por ter sido preterida ou recusada, mas porque suas escolhas se tornaram por demais exigentes.

Aparentemente invertendo as regras, nessas matérias, as novas solteiras desarrumam noções de feminilidade tradicionais e, ao mesmo tempo, atualizam sonhos românticos, agora em contextos mais igualitários. Se as novas solteiras têm dúvidas quanto ao casamento e à maternidade, elas mostram uma inequívoca sexualidade liberada. A vida sexual ativa é apresentada como um fato, uma obviedade sobre a qual não pairam dúvidas. O ar de revanche, que sugere uma inversão nas convenções de gênero, aparece em “Diário de uma mulher só”, publicado por *Marie Claire* (QUEIROZ, 2000, p.62). A narrativa em primeira pessoa, escrita à semelhança dos diários íntimos, evidencia marcas de um cotidiano que pode ter ressonância em outras jovens de classe média e alta.

A protagonista, jovem publicitária de 29 anos, que mora em São Paulo com sua gata Kitty, narra suas aventuras de “mulher independente, mas nem tanto”, durante cerca de um mês. Em meio a inúmeras atividades de trabalho e vida social intensa, Roberta narra o prazer de morar sozinha, porque sabe que se trata de uma experiência passageira; ela sonha com o grande amor. Como muitas mulheres liberadas de seu tempo, ela experimenta uma vida sexual livre que pode incluir ex-namorados para transas eventuais “de manutenção”, casos, flertes, namoricos e divide os homens em duas categorias: os para investir (casar, constituir relações estáveis e duradouras) e os para viver (desfrutar sexualmente). Roberta afirma uma autonomia sexual ao aceitar, entre hesitante e fascinada, a corte de um amigo casado. Ao mesmo tempo, afirma a espera pelo homem dos seus sonhos, que comece do zero com ela, recusando, como fez no passado, um “kit pronto”, um pretendente descasado e pai de dois filhos. O homem que a faz suspirar é idealizado, perfeito, e sua existência concreta é percebida por sinais intuitivos – um olhar, uma conduta, um jeito de se portar diante dela, incluindo valores igualitários –, curiosidade intelectual, amorosidade, bom humor, companheirismo etc. Para encontrar esse homem, é preciso continuar independente “sem deixar de ser mulher”, pois na opinião de Roberta as mulheres [independentes?] estão muito ranzinzas e é preciso ser um pouco Pollyana. Desse modo, ela recria uma noção de feminilidade clássica, sem romper com a norma¹⁰.

Laura Araujo (s.d.), no site bolsa de mulher.com, em “Vida de solteira”, afirma que existem três tipos de solteiras, a diferença está na forma de encarar o estereótipo. As “desesperadas” dispensam explicações, as “mentirosas” saem muito, dizem que estão ótimas, mas estão cansadas de esperar o príncipe encantado, e as “satisfeitas” é o que todas deveriam se esforçar para ser. Nem sempre são solteiras por opção, mas sabem lidar com isso e curtem cada minuto da vida. Não é fácil enquadrar as personagens do conjunto das matérias nessas categorias, mas é possível acrescentar uma quarta, a “satisfeita resignada”, que está à “procura de”, mas, de certo modo, tanto faz se encontrar ou não um parceiro, que ela deseja, embora não queira abrir mão de certas conquistas para ter a seu lado um “sapo” qualquer.

Existem, ainda, as “proativas” – mulheres capazes de investir “qualquer coisa, exceto as ilegais e imorais” para arrumar um marido, segundo entrevista concedida à revista *Época*, por Rachel Greenwald (2004). A autora se apresenta como pós-feminista e defende que se casar exige estratégias tão sofisticadas quanto um plano de ação no mundo dos negócios. Em tempos de crise, afirma, é preciso começar cedo; as mulheres devem se esforçar para mudar a situação e traçar planos realizáveis. Admitindo que seu método dá resultados entre 12 a 18 meses e que 80% das mulheres encontram maridos maravilhosos, ela destaca que é importante encontrar o homem certo.

10 Lembrando que Pollyana, personagem que dá nome ao livro de Eleanor H. Porter, de 1931, é a boa menina/moça que pratica o “jogo do contente”, uma visão otimista e esperançosa diante de qualquer situação adversa, buscando sempre o lado bom (Porter, 1942).

Na mídia, algumas noções atribuídas ao feminismo também expressam sentidos diversos. Assim, proposições como as descritas por Rachel Greenwald colidem frontalmente com as noções mais radicais do ideário feminista que ela julga ultrapassar quando se autoproclama “pós-feminista”. Vale lembrar que o contrato de casamento foi severamente criticado por perpetuar as desigualdades de gênero e relegar a mulher à condição de complementar ao homem (PATEMAN, 1993; GORDON, 1994). Aparentemente, o que está em jogo no programa estratégico de Greenwald é menos o acesso à propriedade – considerado por Carole Pateman como uma explicação de o porquê algumas feministas ainda defendem o contrato de casamento –, uma vez que mulheres economicamente independentes não teriam necessidade desse artifício, mas a ordem simbólica, as normas sociais que veem a mulher sem par masculino como *manquêe*, uma anomalia. Na análise de Gayle Rubin (1989), concepções como as de Greenwald alinham-se à política de segregação social e sexual que valoriza as relações de matrimônio – heterossexual, monogâmico, estável, procriativo, homogâmico em termos de classe, idade e raça – em detrimento dos comportamentos e práticas desviantes, que não se aproximam desse modelo, entre os quais certamente figuram as mulheres sós.

O FANTASMA DA “SOLIDÃO” FEMININA

De uma perspectiva sombria, “O fantasma da solidão” – matéria de capa da revista *Veja*, ilustrada pela imagem de uma mulher de costas, bebendo num bar solitariamente; ao fundo, as prateleiras repletas de garrafas de bebidas variadas – destaca: “Solidão: lição de casa: aprender a viver só [...] No Brasil, 9% dos lares já são compostos de pessoas que moram sozinhas. Elas formam um mercado respeitável e se dizem felizes. Mas ninguém gosta de se imaginar solitário para sempre” (VEIGA, 2001, p.102). A ilustração interna mostra um porta-escovas de dentes com apenas uma, denunciando a falta nos três buracos vazios. Colaborando com ilustrações sugestivas, a articulista interfere com suas observações de caráter atemorizante: “à medida que o diálogo avança, não é difícil *extrair dos solitários a confissão* de que a perspectiva de viver só para sempre é preocupante. Para alguns chega a ser *apavorante*” (p.103, GRIFOS MEUS). Prossegue:

É claro que é possível viver bem sozinho – em especial quando dá para jogar para um futuro incerto a hora de dizer sim a alguém que deseje dividir o mesmo teto. Em certos momentos, contudo é difícil driblar a *tristeza* de não ter ninguém ao lado. Para não falar dos *pensamentos terríveis* que atormentam as pessoas sós de qualquer idade – do tipo “*e se eu cair, bater a cabeça e desmaiar, quem vai me socorrer?*” *Tudo fica mais complicado, porém, para os que deixam de ver no horizonte a possibilidade de ter*

um companheiro. Nessa hora, bate a culpa e a autoestima baixa a níveis abissais. (VEIGA, 2001, P.104, grifos meus)

Atualmente, afirma a articulista, ser solteiro já não carrega tanto as marcas que estigmatizaram homens como homossexuais e mulheres como as “encalhadas que ficaram para titia”. “Está mais fácil bancar o autossuficiente, mas um certo *sentimento de fracasso* persiste e, em muitos casos *a solidão atrapalha a vida*” (P.104-105, GRIFOS MEUS). A utilização de paradigmas de estudos médicos sobre a solidão mostra como a seleção das vozes autorizadas é feita com precisão no sentido de corroborar os argumentos da articulista em favor de uma solidão ruim:

Segundo estudos médicos, a falta de parceiro contribui para debilitar a saúde. Explica-se: os solitários tendem a levar dia a dia mais desregrado, com menos rotina, o que do ponto de vista orgânico é uma *bomba relógio*. Perturbações de ordem psicológica também podem surgir: a solidão força a pessoa a conviver consigo mesma dentro de um quadro de introspecção que pode tornar-se insuportavelmente *sufocante*. Tudo somado, as estatísticas *confirmam* que solteiros e divorciados têm mais possibilidade de cometer suicídio e são vítimas mais frequentes de depressão, diabetes, câncer de fígado e de pulmão. Sua expectativa de vida é menor. (VEIGA, 2001, P.105-106, grifos meus)

Ressalto que não aparecem as fontes dessas estatísticas, aparentemente seguras. A voz do psicanalista Luiz Alberto Py crava a última sentença: “É muito chato não ter ninguém para cuidar da casa ou de nós quando ficamos doentes. Além disso, nem sempre é satisfatório ter de pegar a agenda de telefones e sair pelos bares para dar um jeito na vida sexual” (p.106). A fala do especialista sinaliza para uma demarcação quanto ao gênero, reafirmando pressupostos tradicionais de masculinidades e feminilidades, uma vez que cuidar da casa e do outro é uma prerrogativa socialmente associada às mulheres. Se, por um lado, homens e mulheres podem lamentar não ter quem lhes cuide nos momentos de adoecimento, “dar um jeito na vida sexual” remete a visões de masculinidade associada a um impulso sexual inato.

No desfecho da matéria, que insere uma nota sobre produtos – pães, ovos, vinho, sopas e queijo em tamanhos reduzidos – para o “segmento dos sozinhos”, Veiga reforça que “ter família ou alguma companhia é uma apólice de seguro para a velhice”. A articulista introduz duas personagens mais velhas – uma senhora de 78 anos e um senhor de 80 anos, ambos moradores do asilo Lar Golda Meir, em São Paulo –, chamando a atenção para “um dos piores pesadelos de quem mora sozinho: o de terminar seus dias num asilo de velhos” (p.108).

Se a perspectiva da articulista aponta para modos femininos e masculinos de encarar a solidão – elas saem mais em grupos, frequentam mais teatros, cinemas, restaurantes, enquanto eles só saem com outros homens para paquerar, jogar futebol –, a dedicação integral à vida profissional é comum a ambos, uma compensação para os que “não têm uma família”.

O excedente de mulheres no mercado matrimonial explica as causas da solidão feminina. A noção de que toda mulher solteira está em busca de um par é reforçada por uma socióloga do grupo: “por mais emancipadas que sejamos, *sempre guardamos um véu e grinalda na bolsa*. [...] a vida não compartilhada ainda é uma ideia difícil de ser encarada por nós, brasileiras. Somos muito ligadas à família” (P.106, GRIFOS MEUS). As ambivalências entre independência, autonomia e prazer de morar só e o sentido da “falta” do par são reiteradas em outras matérias analisadas.

No *Jornal da Cidade*, de Sergipe, a coluna “Saúde e comportamento” traz uma longa matéria sobre vibradores, enfatizando as estatísticas sobre mulheres e consumo de produtos eróticos para turbinar o sexo:

Elas só pensam, cada vez mais, nos prazeres do sexo. Isso mesmo: o mais novo fenômeno cultural do século XXI atinge sobretudo as mulheres. O mercado erótico no Brasil cresce de 10% a 15% por ano e elas estão à frente da nova bandeira da busca do orgasmo total. [...] É comum ver senhoras da sociedade na fila de espera de “brinquedinhos” que as levem à lua de prazer. (LOUCOS POR SEXO, 2006, s. p.)

Uma das entrevistadas, a antropóloga Mirian Goldenberg, associa o enunciado à “pirâmide da solidão”: “a proporção de mulheres acima de 60 anos no Brasil é infinitamente maior que a de homens. Elas não têm alternativa. Ou viram homossexuais, e isso vem ocorrendo cada vez mais na terceira idade feminina, ou, então, compram vibradores” (s.p.).

ESCASSEZ DE HOMENS E MERCADO MATRIMONIAL

Para o psicólogo Ailton Amélio da Silva, voz recorrente nas matérias analisadas, não faltam homens estrito senso no mercado afetivo/matrimonial. Ao analisar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, ele afirma que, excluindo viúvos e viúvas, sobram homens disponíveis, no entanto, a preferência dos homens por mulheres mais jovens (e das mulheres por homens mais velhos) causa o excedente de mulheres acima dos 30 anos. Em diversas matérias, o psicólogo afirma que a diferença de idade aumenta proporcionalmente ao envelhecimento: aos 30 anos, o homem se casa com mulheres quatro anos mais jovens; aos 40, com mulheres nove anos mais jovens e na faixa dos 50/60 anos, em média, os homens se casam com mulheres 15 anos mais jovens¹¹.

De forma mais detalhada, essa teoria remete às noções desenvolvidas em *Pirâmide da solidão?*, pela demógrafa Elza Berquó (1986), texto

¹¹

Em “Capitais da solidão”, os articulistas Weinberg e Mizuta (2005) atribuem ao psicólogo a versão de que, aos 60, os homens se casariam com mulheres 14 anos mais jovens. Referências similares são encontradas em: “O guru do amor” (Silva, 2003).

amplamente difundido na mídia, como se constata nas matérias analisadas. Para Amélio da Silva, um complicador na situação das mulheres é a forma pela qual os sexos se relacionam a partir dos 30 anos; o mercado é desfavorável para as que passam dessa idade. Ancorado em suas pesquisas, o psicólogo afirma que a maioria dos divórcios ocorre entre os 30-39 anos; os homens não têm problemas em olhar para o degrau de baixo da pirâmide social e casar com uma mulher que ganhe menos ou não tenha um diploma; elas, ao contrário, só olham para cima, querem parceiros mais velhos, mais instruídos, mais bem-sucedidos, categorias em que há menos candidatos disponíveis, e aconselha a mulher a olhar para baixo na pirâmide social. A articulista de *Época*, Adriana Souza Silva (2003), intervém e diz: “não é fácil, como sabem todas as mulheres maduras que não se chamam Marília Gabriela”. O “olhar para baixo” foi imediatamente compreendido, como fator geracional, silenciando sobre a posição de classe ou “raça”.

Conforme registra *O Popular*, a antropóloga Miriam Goldenberg reforça a teoria da escassez do mercado matrimonial e da “pirâmide da solidão”, afirmando que: “É fato: os homens morrem mais cedo do que as mulheres, viajam mais, vão presos mais que elas. Para uma mulher de 50 anos é quase impossível se casar. Ela busca um homem mais velho, mas eles ou estão comprometidos ou estão mortos” (APUD BORGES, 2005).

Em entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo*, por ocasião do lançamento de seu livro – *Why there are no good men left?* [Por que não sobraram homens bons?] –, a historiadora social Barbara Whitehead afirma que “todas as sociedades têm um sistema de acasalamento, ou seja, um papel em proporcionar o encontro entre as pessoas tendo em vista o casamento e os filhos” (APUD TREVISAN, 2003). Sua visão normativa do casamento explicita que o enlace não decorre de um encontro natural e espontâneo na vida das pessoas, mas necessita de uma intervenção externa, portanto, não cabe aos homens e às mulheres cuidarem disso sozinhos. Suas análises encontram ressonância nos escritos de Lévi-Straus (1980), ao afirmar que o casamento, sendo um dispositivo de aliança, não é um assunto privado, mas atribuição do grupo social, ou, mais diretamente, do Estado.

A historiadora defende, ainda, outro argumento para explicar ou justificar o aumento de mulheres sóas – uma crise geracional, de modelos, de gênero – o *gender gap*. Enquanto as mulheres conquistavam sua independência, homens e mulheres continuaram a ser educados da mesma maneira, provocando uma crise de expectativas quanto ao comportamento de um e de outro. Segundo Whitehead, a próxima geração talvez tenha tempo de se adaptar às novas circunstâncias das relações entre os sexos, desde que enfrente algumas questões: inventar uma nova forma de paquera ou corte amorosa; formar redes e montar estratégias de aproximação que ultrapassem a escola, a família ou a igreja, instituições que favoreciam aproximações no passado. As velhas expectativas que as mulheres modernas carregam também precisam ser ajustadas, assim como as expectativas

dos homens; afinal, enfatiza, as mulheres mudaram. A autora reafirma que as mulheres podem fazer por si mesmas aquilo que, antes, esperavam de um homem – suporte emocional, intimidade e amizade. Os homens se sentem intimidados com as conquistas femininas e, segundo ela, muitas das expectativas errôneas são fruto de uma educação ainda diferenciada com mensagens contraditórias.

Nesse mesmo ano, a reportagem da revista *Época* (SILVA, 2003) mostra a concordância de Miriam Goldenberg com Whitehead: “as mulheres que querem as mesmas coisas que suas mães, mas vivem uma vida completamente diferente da que elas tiveram”. Na mesma matéria, uma personagem de 40 anos diz: “as mulheres de 40 assistiram a revolução sexual, mas ainda carregam o conto de fadas: da casinha, do filhinho e do príncipe encantado”.

A partir de estatísticas norte-americanas, o artigo de *Veja* “Poder e solidão” realça a relação “negativa” entre carreira feminina e mercado matrimonial, recorrendo à figura pública de Condoleezza Rice e sua “queixa sobre a dificuldade de achar um parceiro compreensivo”. Mais uma vez, o saber acadêmico é utilizado para persuadir:

Para as mulheres, quanto maior o sucesso na carreira, menor a probabilidade de casar e ter filhos. O oposto é igualmente verdadeiro para os homens. Estudos publicados recentemente nos Estados Unidos abalam o mito da mulher maravilha, capaz de ser feliz em todos os aspectos da vida. A economista Sylvia Ann Hawlett, da Universidade Harvard, vem provocando a ira das feministas. No livro recém-lançado *Creating a life* (Gerando uma vida numa tradução literal), ela entrevista 1200 mulheres em cargos de chefia, com idades entre 28 e 55 anos e conclui que quanto mais perto do topo da hierarquia, menores as chances de casar e ter filhos. (GRECCO, 2002, s. p., grifos meus)

Outro trecho da mesma matéria soa ainda mais dramático: “Numa passada de olhos na lista de vítimas dos atentados ao World Trade Center, descobre-se que, na maioria, as executivas eram solteiras. Deixaram sobrinhos e amigos. Os homens, filhos e esposas”.

No contexto, “sobrinhos e amigos” não se equiparam, em termos de *status*, a “filhos e esposas” na comparação sobre as mortes dos executivo/as. Nos trechos recortados, fica evidenciada a pressão social sobre as mulheres de carreira em relação à maternidade, provocando, segundo a articulista, a ira das feministas. Essa discussão acerca da maternidade adiada e sua relação com a emergência da mulher de carreira [*career woman*] está presente de modo agudo na mídia internacional ocidental. Um programa realizado pela BBC de Londres¹² mostrou que a sociedade enuncia mensagens contraditórias: as mulheres são encorajadas a buscar educação e profissionalização e ao atingir o ápice de suas vidas produtivas são pressionadas

12

O programa (que foi ao ar em 18 de junho de 2006) discute a questão da maternidade adiada, mostrando que mulheres de carreira pecam ao adiá-la e pagam o preço de não engravidarem nunca. As reações das ouvintes (depoimentos transcritos na página) demonstram uma perspectiva francamente feminista e me perguntei como seria a reação das brasileiras a um programa semelhante aqui (<http://news.bbc.co.uk/1/hi/programmes/panorama/5097780.stm>; acesso em: 10 set. 2006).

a rever suas escolhas. Uma rápida leitura das mensagens enviadas por ouvintes de diferentes faixas etárias e inserções profissionais evidencia indignação ao tipo de abordagem corrente na mídia, que trata da equação carreira-casamento-maternidade como se as mulheres tivessem de ser punidas por terem se esforçado para satisfazer as expectativas de sucesso profissional e o preço a pagar seria não terem filhos e ficarem sozinhas. É notável como esses comentários estão presentes, também, na teoria social (BOURDIEU, 2003; BECK, BECK-GERNSHEIM, 1995) e mesmo em certas produções feministas (STACEY, 1986) que celebram as conquistas e os avanços, mas sugerem que as mulheres sacrificaram outras esferas da vida, considerando-as perdas lamentáveis.

O reiterado descompasso entre “velhos homens” e “novas mulheres” alinha explicações de ordem sociológica ou psicológica nas vozes autorizadas. Quando as normas de gênero são desafiadas, vemos emergir um homem amedrontado, fragilizado, que se sente objeto, segundo a compreensão de alguns especialistas. É o que conclui o psiquiatra Luiz Cushnir, apresentado como coordenador do Centro da Identidade do Homem e da Mulher, na matéria de *Época*: “Os homens se sentem descartáveis, parte de um pacote em que não são prioridade. Elas querem um homem para sair, para não continuar solteiras a partir de certa idade, para ter filho, para ter sexo em casa, mas não fazem esse homem se sentir particularmente desejado” (SILVA, 2003).

O trecho sugere um modelo de feminilidade não tradicional, pois a afirmação “ter sexo em casa” pressupõe que a nova mulher também está buscando “sexo na rua”. Igualmente, o homem ser tratado como objeto de desejo desloca a ideia naturalizada das mulheres nesta posição.

Essas ideias – *gender gap*, solidão, excedente de mulheres etc. – reaparecem nos jornais locais. Goiânia também é apresentada como uma cidade cujo número de mulheres supera o de homens e as matérias analisadas privilegiam mulheres aparentemente convictas de sua solteirice como reação ao machismo local, afirmando a seletividade das novas solteiras. Em “Mulheres cada vez mais solitárias”, publicado em *O Popular*, a personagem Mavione (48 anos) afirma que um dos motivos de estar sem um companheiro é seu nível de exigência:

Gostaria de encontrar alguém que saiba dialogar, capaz de manter uma conversa profunda, que também seja estabilizado profissional, sentimental e financeiramente. [A articulista resume] “não é pouca coisa”. [A antropóloga Miriam Goldenberg empresta sua fala autorizada para enfatizar a idealização do parceiro] “elas não aceitam qualquer coisa, mas o parceiro que buscam é idealizado. Então, é óbvio que vão ficar sozinhas. É difícil para o homem ser ao mesmo tempo sensível e forte, romântico e provedor”. (BORGES, 2005, s. p.)

No conjunto de algumas falas autorizadas, chama a atenção o modo, com frequência, condescendente das/os especialistas para aludir, ao comportamento dos homens – amedrontados, acuados ante a independência das mulheres etc. –, reforçando a noção de um estilo de masculinidade pouco flexível e com dificuldades de lidar com essas mudanças. Novamente, prevalece a ideia de que são elas que devem se ajustar a eles, reiterando expectativas sociais que incitam mulheres independentes a preencher todos os requisitos – amantes perfeitas, mães dedicadas, profissionais competentes¹³.

Assim, são raras as noções dissonantes de solidão das mulheres nas matérias analisadas. “A geração do antes só”, publicada pelo *O Popular* no Dia Internacional da Mulher, oferece basicamente as mesmas referências discutidas até aqui – desencontro de valores e expectativas entre homens e mulheres, individualismo etc. –, embora pareça realçar de modo mais positivado a experiência das mulheres só a partir dos 40 anos, recorrendo a uma voz autorizada local:

Feminista e PhD em Antropologia, Telma Carmargo atribui o fenômeno a um descompasso entre valores e comportamento. Telma destaca que suas considerações são sobre uma categoria muito específica: mulheres de classe média, que vivem em Goiânia, brancas e na faixa entre os 40 e 50 anos. “Cada contexto e faixa etária têm as suas próprias especificidades”, explica. Quatro fatores explicariam a busca solitária dessas mulheres. O primeiro é a reestruturação dos novos papéis desempenhados por homens e mulheres. “As mulheres estão mais preocupadas do que os homens e há um descompasso na construção do novo modelo”. Nessa faixa etária, as mulheres também já teriam vivenciado suas experiências amorosas. Como no ciclo de vida anterior, elas se voltaram muito ao outro (pais, filhos, ex-maridos), nessa fase elas estão em busca do que Telma chama de “momento criativo prazeroso”. É o momento da “individuação”, hora de alcançar o máximo da individualidade. O terceiro fator é como o mundo vê essas mulheres. A mídia impõe como modelo a mulher jovem e bonita em detrimento das mulheres maduras. Por fim, tem o olhar da mulher sobre si mesma. Nessa fase, ela acredita que “toda a forma de amor vale a pena”, mas “não é qualquer amor que vale a pena”. Na prática, o nível de exigência delas aumenta. (QUEIROZ, 2005, s. p.)

Entretanto, a voz de Telma Camargo não encontra eco nesse especial do “Segundo Caderno” (*Magazine*), cujo texto apresenta, entre outras coisas, receitas de como tornar as mulheres mais sedutoras¹⁴. A sedução reaparece em outras matérias com nova roupagem – a dos cinquentões disponíveis –, marcando mais um contraste na discussão sobre mercado afetivo/matrimonial do ponto de vista de gênero.

13

Esse discurso é recorrente em vários textos que analisam a condição da mulher moderna na mídia. Ver entrevista de Maureen Doud concedida a Tania Menail (2006), em *Veja* (esp. Mulher); ver também Goldenberg e Toscano (1992).

14

O título traz o enunciado: “Cabelos e unhas impecáveis, pernas depiladas, equilíbrio sobre o salto. Confira algumas dicas importantes para manter a aparência impecável” (Queiroz, 2005).

FRAGILIDADE E LIBERDADE: MASCULINIDADES EM CONTRASTE

A solidão masculina nos textos analisados apresenta uma polarização: de um lado, homens frágeis e dependentes do cuidado de uma mulher; de outro, homens seguros de si, que escolheram morar sós para escapar às restrições e pressões do casamento. Muitas matérias, frequentemente, comparam homens e mulheres, enfatizando a importância das conquistas femininas, embora o feminismo só seja mencionado em matérias específicas, compondo edições especiais como as de *Veja Mulher*. Algumas matérias reiteram feminilidades e masculinidades tradicionais, mesmo quando contestadas pelas normas e práticas resultantes de transformações sociais recentes.

Ainda que por razões opostas, o casamento aparece como o cerne das caracterizações de homens solteiros na mídia – necessitam dos cuidados de uma mulher e precisam se casar ou, se são/foram casados, querem se sentir livres. O homem solteiro, ou sem companheira, não é questionado, uma vez que sua solteirice é presumida como fase transitória livremente escolhida. Não sendo um problema, apenas se constata sua vida desregada: mal alimentado, bebe e fuma muito, dorme pouco. Se já foi casado e quer a liberdade de volta, morar sozinho é apresentado como a escolha de um estilo de vida e, nesse sentido, convive bem com a solidão, desfrutando das conveniências e facilidades. O olhar condescendente de parte da mídia para essas tipologias é evidenciado em duas matérias.

A segunda parte do Especial *Veja Homem*, de outubro de 2003, sobre os sozinhos oferece uma matéria sobre os impactos da solteirice na vida dos homens. A chamada constatação científica: não apresenta ambiguidades “por trás de um homem saudável, há sempre uma mulher zelosa. Os solitários tendem a descuidar da própria saúde”. Se em outra matéria de *Veja*, “O fantasma da solidão”, Veiga (2001) utilizou as informações “científicas” sobre os riscos da vida de solteiro, estendendo-as também às mulheres, aqui elas são claramente distintas e encontram eco nas falas de duas personagens: “Como moro sozinho, a minha vida acaba sendo desregada: [...] durmo só umas cinco horas por noite [...]. Só quando estou com namorada séria atinjo o peso ideal. Se ela mandar comer, obedeço (Edson Zampronha, 37 anos, compositor paulista). A articulista indaga: “alguma leitora se habilita a endireitar o sujeito?”

Para ilustrar a cura efetuada por uma esposa, a matéria apresenta a fala de outro personagem: “por causa da minha mulher, eu me tornei muito mais saudável. Parei de fumar e de comer carne, aderi à ioga, reservei tempo para lazer e não acordo mais de ressaca” (Sérgio Palmiro Serra, *designer* gráfico, paulista, 38 anos). E a articulista comenta: “Nessa toada, quando chegar aos 48 anos, as chances de Serra viver até os 65 serão de quase 90%. Se continuasse solteiro, a probabilidade de isso acontecer baixaria para 60%. [...] Então, minha amiga, o casamento acabou? Viva o casamento!” (VEJA, ED. CADERNO ESPECIAL HOMEM, OUT. 2004).

15 Conferir as discussões da lista de pesquisadores/as da "solteirice" [singleness studies] em Single-W, disponível em: <http://medusanet.ca/singlewomen/resources/bib_hist.htm>.

"A solidão que dói", quadro que encerra a matéria, apresenta os homens solteiros, divorciados e viúvos como mais propensos às doenças – hipertensão, problemas cardíacos, câncer na garganta e pneumonia. Análises sobre este tipo de pesquisa que compara solteiros/as e casadas/os com base em dados epidemiológicos, em geral manipulados, têm sido alvo de profundas críticas de estudiosos/as do assunto (DE PAULA, 2002; TRIMBERGER, 2005)¹⁵.

O artigo de *Época* "Morar sozinho é uma escolha" (PAULINO, 2004) enfatiza a liberdade no estilo de vida dos que moram sozinhos. O subtítulo – "após longos casamentos, muitos homens sentem falta da individualidade. Para tê-la de volta, optam por viver sós – e não se arrependem" – é seguido pela apresentação das vantagens desse estilo de vida, escolhido após terem passado pela experiência do casamento e, atualmente, optando por relacionamentos nos quais cada um tem o seu espaço. Embora valorizado como experiência, o casamento é apresentado como um lugar de restrições impostas pela convivência e também pela esposa: "todas tentaram me mudar".

Se a matéria não coloca como problema querer morar só depois de uma experiência de casamento, o mesmo não acontece com a solteirice crônica. Na tentativa de reforçar que essa escolha só é saudável quando ocorre após um casamento, o articulista encerra a matéria inspirado nos argumentos do terapeuta Sérgio Savian – que acredita que o casamento mata a individualidade e, depois de um tempo, é natural querer ficar sozinho, uma opção para ser mais feliz – "sem ter experimentado, como alguém pode dizer que não gosta de determinada situação?". Ainda nessa edição do Especial Homem, a revista reforça o papel das mulheres no cuidado da saúde dos homens: "o 'empurrãozinho' feminino é fundamental para que o homem visite o médico e faça *check-ups* preventivos que podem salvar sua vida".

Em evidente contraste, as matérias que focalizam os solteiros não fazem referências às preocupações com problemas de oferta/demanda no mercado matrimonial, afinal, como afirma a coordenadora da Comsenso, referindo-se ao grupo de discussão apresentado na *Veja*, em "O fantasma da solidão" (VEIGA, 2001), "elas nem falam em filhos porque acreditam que só por um golpe de sorte vão constituir família. Já o homem tem certeza de que vai encontrar uma parceira".

"A sedução aos 50", artigo de *Época* (PAIVA, 2001), aposta no contraponto " vaidade masculina", enunciada no subtítulo – "os homens cuidam-se melhor, investem em estilo de vida e se rendem aos apelos da vaidade" –, e continua discorrendo sobre a alta *performance* dos cinquentões, valorizando o investimento em beleza e cuidado com o corpo: "Todos nasceram na primeira metade do século passado e driblam as décadas como atletas do bem-viver. Tornaram-se mais atraentes com o decorrer do tempo. Jogam no time cada vez mais numeroso, no Brasil e no mundo, dos grisalhos em plena forma".

A busca por parceiros/as é tratada de forma distinta em *Veja*, na matéria "Homens solteiros procuram... farra e fama" (ROGAR, 2002) que abre

com o *slogan* “Para isso dão festas de arromba e não economizam no champanhe” e é ilustrada com nomes de milionários e suas companhias femininas, apresentadas como troféus exibidos nas festas – eles estão solteiros, mas nunca sozinhos. Se em “Mulher solteira procura” a articulista de *Época* (MAGESTE, 2003) acentua a dificuldade das mulheres para encontrar parceiros estáveis, no caso dos homens, ao contrário, há exibição de um estilo de vida livre e desimpedido no qual as mulheres figuram como adereços, como símbolo de *status*, de conquista.

As novas mulheres são, ainda, interpretadas como seres fora do eixo, adotando metáforas que as desqualificam e infantilizam. De acordo com o artigo de *Marie Claire*, a psicóloga Ana Bock da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo declara:

Ser solteira é não ter respostas prontas, e sim estar em busca delas. São mulheres na fase da descoberta, como uma criança que abre os olhos para o mundo. A criança acha difícil escolher porque tem que decidir o que irá perder. A mulher também. [...] casamento significa ter que escolher apenas “um brinquedo”. Elas encaram a opção pelo casamento não pelo que estão ganhando, mas pelo que estão perdendo. (apud GIANINI, 2003, P. 78)

As conclusões sobre o futuro das solteiras apresentam uma visão mais otimista, que aposta na mudança de comportamento das pessoas, homens e mulheres, e num certo equilíbrio para a próxima geração, e uma mais pessimista, que enfatiza o acirramento da concorrência para as mulheres, aprofundando a distância entre expectativa e realidade, ou seja, ampliando o *gender gap*. Barbara Whitehead (APUD TREVISAN, 2003) na *Folha de S. Paulo*, e a psicanalista Beatriz Kuhn, em *Caras*, acreditam que o novo homem já existe e que as mulheres precisam ter paciência; elas não ficarão sozinhas, otimismo compartilhado por Miriam Goldenberg, em *O Popular*: “As relações estão muito melhores, mais próximas, mais satisfatórias do que sempre foram. [...] A dificuldade não significa crise, mas sim que deve haver negociação maior, porque as mulheres estão podendo mais” (APUD BORGES, 2005).

Em entrevista à *Época* (MAGESTE, 2003), o filósofo francês Gilles Lipovetsky tem uma compreensão distinta das exigências da nova solteira. Ao ser questionado se não é anacrônico as mulheres idealizarem um certo tipo de homem, responde: “Não, elas estão exercendo um direito de escolha e isso é muito moderno. A dinâmica individualista não exclui o amor, mas criou a reivindicação da autonomia dentro dele. É o amor não sacrificial”. No tocante à compreensão entre os sexos, Lipovetsky acredita que não houve progresso, ambos continuam se desencontrando.

GENDER GAP?

De modo geral, a mídia constrói seus argumentos sobrepondo noções extraídas das ciências sociais e das áreas psi às do senso comum, fundamentadas nas histórias construídas a partir das personagens. Explicações sociológicas, econômicas ou psicológicas são tomadas de empréstimo sem qualquer problematização. Ainda que a produção acadêmica sobre o tema seja relativamente escassa, a ideia de que existe uma “pirâmide da solidão”, utilizando ou não essa terminologia, é amplamente aceita nas matérias analisadas.

Apesar de estudos como os de Tânia Navarro-Swain (2001) apontarem para o diferencial das revistas femininas como prioritariamente voltadas para assuntos tais como a sedução, a família, o casamento e utilidades, no tocante ao tema aqui desenvolvido, as revistas femininas não apresentam abordagens significativamente distintas daquelas dirigidas ao público geral. Nas matérias analisadas, o “drama das solteiras” tem sido apresentado em termos de um típico desencontro resultante da emancipação das mulheres. O “velho homem” não corresponde, não atende, não satisfaz, não compreende essa “nova mulher” determinada, independente e autônoma, que já não aceita casar por casar e, quando o faz, reivindica um relacionamento em bases igualitárias. Sem lugar no imaginário social, ela é descrita em termos que ora a comparam aos homens, ora às solteironas do passado e, ao lhe atribuir adjetivos que a infantilizam ou demonizam, ela é, ao mesmo tempo, vítima e culpada pela sua condição.

Estudos como os de Ellen Ross (1980) demonstram que não há nada de natural no encontro amoroso entre os sexos e, em diferentes épocas, as sociedades encontram modos de intervir no sentido de favorecer ou não o casamento, sendo a permanência de mulheres solteiras interpretada como uma necessidade, uma aberração ou um valor. Cláudia Fonseca (1989, 1995) observou que suas “senhoritas” de 80 anos, nascidas no início do século XX, na França, não haviam sobrado em virtude da alta mortalidade de homens na Primeira Guerra Mundial. Ao contrário, elas faziam parte de uma engrenagem complexa, altamente referida ao contexto de classe, às condições sociais e econômicas vigentes na época e, sobretudo, ao universo simbólico que valorizava as virtudes da moça casta e leal a seus pais e irmãos. Para essas mulheres burguesas do começo do século XX, permanecer solteira poupava alguns constrangimentos de casamentos arranjados e lhes destinava um papel social que, para elas, era tão ou mais importante que o de esposa e mãe.

Nas representações da mídia, o estar solteira é visto com mais simpatia quando percebido como um momento transitório, de investimento pessoal, e o casamento como um sonho idealizado, mesmo quando não explicitamente referido pelas personagens. A despeito das mudanças sociais e das críticas, o casamento permanece como um lugar de estabilidade e de

segurança, algo mais fixo e duradouro, capaz, por consequência, de dissolver a insustentável transitoriedade da vida de solteiro.

As visões aqui analisadas remetem à existência de conexões importantes entre noções produzidas nos estudos acadêmicos e as disseminadas pela mídia. Como mediadora, a mídia traduz as informações consideradas relevantes, selecionando-as e as reinterpreta em um determinado contexto, para o público não especializado, e também produz, sistematicamente, novas informações com “efeitos de verdade” (FOUCAULT, 1985, 1995). A mídia valoriza os dados produzidos e disseminados pelas pesquisas acadêmicas, dando-lhes uma dimensão mais dramática, às vezes, de cunho sensacionalista. Valendo-me da análise de Veiga-Neto (1994) no âmbito da educação, diria que, quando a mídia tenta apresentar com realismo as ocorrências do mundo social numa época determinada, ela concede um alto valor aos dados empíricos, tomados como fatos. Na dimensão da notícia, esse realismo opera sustentando a crença de que é possível apresentar a realidade aos leitores de forma direta e transparente.

Alguns estudos (SHOWALTER, 1993; VICINUS, 1985; BENNET, FROIDE, 1999; HOLDEN, 2002, 2005) mostram que a relação cooperativa entre mídia e ciência a respeito das mulheres não é recente. O problema das *surplus women* na Inglaterra no final do século XIX e no período entre guerras foi, sobretudo, um fenômeno jornalístico, no qual as estatísticas eram tomadas sem critério, produzindo pânico social. Showalter, analisando os mitos, imagens e metáforas sexuais produzidos na virada do século XIX para o século XX, na Inglaterra e nos Estados Unidos, mostra que a imprensa britânica, com base nas informações demográficas da época, veiculou imagens exageradas sobre o “excedente de mulheres” muito semelhantes às descritas nesse nosso *fin de siècle*. As mulheres sem par (*odd women*) eram aconselhadas a migrar “sob patrocínio do governo, para as colônias onde mulheres inglesas estavam em falta e onde talvez conseguissem marido” (SHOWALTER, 1993, p.37). A autora aponta, ainda, para a oposição sistemática ao trabalho feminino, que tornaria a vida de solteira uma opção como muitas, “estimulando um celibato antinatural”. A imagem da “nova mulher” (sufragista, independente, celibatária) estava vinculada, segundo Showalter, ao nascimento de um novo grupo social com expressão política. Por isso, não é casual que as “novas mulheres” (autônomas, independentes, solteiras), consideradas herdeiras da “revolução feminista” e identificadas como um grupo com alto potencial de consumo, sejam convidadas a migrarem para a Inglaterra para assegurar um marido em um momento de potencial *surplus men*, conforme assinalado na revista *Época*, de 6 de dezembro de 1999. Ao invés de transgredir, como parece, a solução estabiliza a norma heterossexual e conjugal (do par), desvalorizando a existência singular das mulheres ímpares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUNE, K. *Big brother, virgins, and female singleness*. Disponível em: <<http://www.thefword.org.uk>>. Acesso em: maio 2003.
- BECK, U.; BECK-GERNSEHEIM, E. *The Normal chaos of love*. Cambridge, MA: Polity, 1995.
- BELELI, I. *Marcas da diferença: gênero e raça na propaganda brasileira*, 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – IFCH, Unicamp, Campinas.
- BENNETT, J.; FROIDE, A. A singular past. In: BENNETT, J.; FROIDE, A. (Org.). *Inglewomen in the European past: 1250-1800*. Philadelphia: Penn, 1999. p.1-37.
- BERQUÓ, E. *Pirâmide da solidão?* Campinas: Nepo, Unicamp, 1986. Mimeo.
- BERQUÓ, E.; CAVENAGHI, S.; OLIVEIRA, M. C. Arranjos familiares “não canônicos” no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v.1, p.99-136, 1990.
- BOURDIEU, P. *A Dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BUSHNELL, C. *O Sexo e a cidade*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- CITELI, M. T. A Reprodução humana na pauta dos jornais brasileiros (1996-2000). In: OLIVEIRA, F. et al. (Org.). *Olhar sobre a mídia*. São Paulo: Maza, 2002. p.184-213.
- DE PAULA, B. *Single out: how singles are stereotyped, stigmatized and ignored and still live happily ever after*. New York: St. Martin's, 2006.
- ELIAS, N. *A Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FALUDI, S. *Backlash: o contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- FELDON, B. *Solteira sim, sozinha nunca*. Campinas: Verus, 2007.
- FIELDING, H. *Bridget Jones: no limite da razão*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. *O Diário de Bridget Jones*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FONSECA, C. Amor e família: vacas sagradas da nossa época. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. (Org.). *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. p.69-89.
- _____. Solteironas de fino trato: reflexões em torno do não casamento entre pequeno-burguesas no início do século. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n.18, p.90-120, 1989.
- FORD, A. *Solteira e feliz da vida*. São Paulo: Butterfly, 2007.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- FUNDAÇÃO IBGE. *Síntese de indicadores sociais*. Rio de Janeiro, 2006.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GOLDANI, A. M. As Famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.1, p.67-110, 1993.
- GOLDENBERG, M.; TOSCANO, M. *A Revolução das mulheres*. Rio de Janeiro: Revam, 1992.
- GONÇALVES, E. *Vidas no singular: noções sobre mulheres 'sós' no Brasil contemporâneo*. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Unicamp, Campinas.
- GORDON, T. *Single women: on the margins?* New York: The New York University, 1994.
- GREENWALD, R. *Como encontrar um marido depois do 35 anos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

- HOLDEN, K. Imaginary widows: spinsters, marriage, and the “lost generation” in Britain after the great war. *Journal of Family History*, London, v. 30, n. 4, p.388-409, Oct. 2005.
- _____. Nature takes no notice of morality: singleness and married love in interwar Britain. *Women's History Review*, London, v. 11, n.3, p.481-503, 2002.
- LÉVI-STRAUSS, C. A Família. In: LÉVI-STRAUSS, C.; GOUGH, K.; SPIRO, M. *A Família: origem e evolução*. Porto Alegre: Vila Marta, 1980. p.7-47.
- MAIA, C. J. *Desencantadas criaturas proibidas de amar: a construção discursiva de mulheres celibatárias*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 23 jul. 2005, Associação Nacional de História. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg/xxiii-simposio/anais/textos>>. Acesso em: 9 dez. 2005.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- NAVARRO-SWAIN, T. Mulheres em revistas “femininas”: feminismo e recortes do tempo presente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.15, n.3, p.67-81, jul./set.2001.
- PATEMAN, C. O Feminismo e o contrato de casamento. In: PATEMAN, C. *O Contrato sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p.231-278.
- PISCITELLI, A. “Sexo tropical”: comentários sobre gênero e raça em alguns textos da mídia brasileira. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.6/7, p.9-34, 1996.
- PORTER, E. H. *Pollyana*. São Paulo: Nacional, 1942. (Biblioteca das Moças)
- QUEIROZ, R. *Só: dores e delícias de morar sozinha*. São Paulo: Globo, 2004.
- RIOS, L. F. Quando o assunto é cultura sexual. In: OLIVEIRA, F. et al. (Org.). *Olhar sobre a mídia*. São Paulo: Maza, 2002. p.109-146.
- ROSS, E. “The love crisis”: couples advice books of the late 1970s. *Signs*, São Paulo, v. 6, n. 11, p.109-122, 1980.
- RUBIN, G. Reflexionando sobre el sexo. In: VANCE, C. (Org.). *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. México: Revolución, 1989. p.113-190.
- SCOTT, P. R. Homens e mulheres sem cônjuges: tendências recentes em Pernambuco. In: ENCONTRO DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 7, 1990, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Abep, 1999. v.1, p.275-294.
- SHOWALTER, E. *Anarquia sexual*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SIMPSON, R. *Contemporary spinsterhood in Britain: gender, partnership status and social change*. 2005. Thesis (PhD degree) – University of London, London.
- _____. *Contemporary spinsters in the new millennium: changing notions of family and kinship*. London: School of Economics, Gender Institute, 2003. (New working paper series, n.10)
- STACEY, J. Are women afraid to leave home? In: MITCHEL, J.; OAKLEY, A. *What is feminism?* Oxford, UK: Blackwell, 1986. p. 208-237.
- TRIMBERGER, E. K. *The New single woman*. Boston: Beacon, 2005.
- VICINUS, M. *Independent women: work and community for single women, 1850-1920*. Chicago: The University of Chicago, 1985.
- VELHO, G. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- VEIGA-NETO, A. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*. 1994. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: jun. 2002.
- VICTORINO, C. *Morar só: uma nova opção de vida*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.
- WEEKS, J. *Sex, politics and society: the regulation of sexuality since 1800*. Cambridge: second, 1989. (Themes in British Social History)
- WHITEHEAD, B. *Por que não sobraram homens bons?* São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

MATÉRIAS ANALISADAS E RESPECTIVOS VEÍCULOS DE COMUNICAÇÃO

ANGELIA, A.; LEITE, A. 50 ideias para ser feliz (enquanto você está) sozinha. *Cláudia*, São Paulo, n. 489, p.160-163, jun. 2002.

ARAÚJO, L. *Vida de solteira*. Disponível em: <www.bolsademulher.com.br>. Acesso em: 10 maio 2005.

BECKSTEIN, A. *Maior expectativa de vida justifica aumento no número dos que moram sós, diz antropóloga*. 25 nov. 2005. Disponível em: <http://www.radiobras.gov.br/materia_i_2004.php?materia=248306&editoria>. Acesso em: jan. 2006.

BORGES, C. Mulheres cada vez mais solitárias. *O Popular*, Goiânia, 30 jan. 2005. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/#30jan2005/cidades/comportamento>>. Acesso em: mar. 2005.

BYDLOWSKY, L. Veu, grinalda e marketing. *Veja*, São Paulo, n.1.827, p.120-122, 5 nov. 2003.

CAMACHO, M. A Busca continua: sempre. *Veja*, São Paulo, n. esp. (Mulher), ago. 2003. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/especiais/mulher_2003/p_052.html>. Acesso em: jan. 2004.

DOUD, M. ...*Veja*, São Paulo, ...

FERRAZ, E.; MORAES, R. Mulher solteira procura. *Isto É*, São Paulo, n.1552, p.108-114, 30 jun. 1999.

GIANELLA, S.; RAMIRO, D. Sozinhos, elas prosperam, eles murcham. *Veja*, São Paulo, n.1664, 30 jul. 2000. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/300800/p_120.html>. Acesso em: mar. 2003.

GIANINI, D. Mulher solteira não procura (mas quer achar). *Marie Claire*, São Paulo, n.146, p.77-79, maio 2003.

GOIS, A. Vida de solteiro. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25 jun. 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2506200017.htm>>. Acesso em: jul. 2000.

GRANJEIA, M. Adoro ser solteira. *Veja*, São Paulo, esp. Mulher, ago.2002. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/especiais/mulher2/p_056.html>. Acesso em: mar.2003

GRECCO, S. Poder e solidão. *Veja*, São Paulo, n.1750, 8 maio 2002. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/080502/p_073.html>. Acesso em: jun. 2008.

GREENWALD, R. (entrevista com). *Época*, São Paulo, 12 jul. 2004. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo/Época/0.6993.ESS641-2107.00.html>>. Acesso em: maio 2005.

KUHN, B. Entre em cena discretamente. O macho brasileiro. *Caras*, set.2005.

LOPES, S. As Bridget Jones: meus 30 e poucos anos. *Marie Claire*, São Paulo n. 117, dez. 2000. Disponível em: <http://marieclaire.globo.com/edic/ed117/rep_meus30.htm>. Acesso em: jan. 2003.

LOUCOS POR SEXO. *Jornal da Cidade*, Sergipe, 10 set. 2006. Disponível em: <<http://www.jornal-da-cidade.net/noticia.php>>. Acesso em: 2006.

MAGESTE, P. Mulher solteira procura.... *Época*, São Paulo, n. 250, p. 50-57, 3 mar. 2003. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT495185-1653-4,00.html>>. Acesso em: jun.2008.

MEIRELLES, C. Antes só.... *Isto É*, São Paulo, n. 1590, 22 mar. 2000. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/34036_ANTES+SO+>>. Acesso em: mar. 2003.

MENAI, T. A Volta da mulherzinha. *Veja*, São Paulo, Ed. Esp., maio 2006. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/especiais/mulher_2006-027html>. Acesso em: maio 2008.

OLIVEIRA, F.; ALMEIDA, C. A Riqueza das solteiras. *O Globo*, Rio de Janeiro, p.25, 10 jun.2005.

PAIVA, A. A Sedução aos 50. *Época*, São Paulo, 5 fev. 2001. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/edic/20010205/soci1a.htm>>. Acesso em: maio 2004.

- PAULINO, R. Morar sozinho é uma escolha. *Época*, São Paulo, esp. Homem, n. 309, p.16-19, 19 abr. 2004.
- PIMENTA, A. O Ataque é sutil (entrevista com Susan Faludi). *Época*, São Paulo, n.190, 7 jan.2002. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Época/o,EMI134558-15227,00.html>>. Acesso em: maio 2008.
- POLES, C. Sem elas, eles adoecem mais. *Veja*, São Paulo, n. 1664, 30 jun. 2000. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/300800/p_120.html>. Acesso em: mar. 2003.
- PORTUGAL, B. Minha casa, meu império. *Criativa*, São Paulo, n. 185, p.36-41, set. 2004.
- QUEIROZ, R. A Geração do antes só... *O Popular*, Goiânia, 8 mar. 2005. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/#08mar2005/magazine/>>. Acesso em: mar. 2005.
- _____. Vidas no singular. *O Popular*, Goiânia, 21 jan. 2007.
- QUEIROZ, R. Diário de uma mulher só. *Marie Claire*, São Paulo, n. 109, p.62-66, abr.2000.
- ROGAR, S. Homens solteiros procuram... farra e fama. *Veja*, São Paulo, n.1761, 24 jul.2002. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/240702/p_050.html>. Acesso em: jun. 2008.
- SILVA, A. S. O Guru do amor. *Época*, 3 mar. 2003. Disponível em: <www.aol.com.br>. Acesso: 10 jul. 2005.
- TREVISAN, C. Guerra dos sexos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 out. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u2950.shtml>>. Acesso em: nov. 2003.
- VEIGA, A. O Fantasma da solidão. *Veja*, São Paulo, p. n. 1710, p.102-108, 25 jul. 2001.
- VIDA DE SOLTEIRO. *Veja*, esp. Homem, out. 2003. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/especiais/homem_2003/p_020.html>. Acesso em: jun. 2004.
- VIEIRA, J. L. Sozinhos e satisfeitos. *Época*, São Paulo, n.19, p.52-57, abr. 1999.
- WEINBERG, M.; MIZUTA, E. Capitais da solidão. *Veja*, São Paulo, n. 1902, 27 abr. 2005. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/270405/p_126.html>. Acesso em: abr.2005.
- ZAIDAN, P.; CHAVES, D. A Nova solteira. *Cláudia*, São Paulo, n. 500, maio 2003.

ELIANE GONÇALVES

Professora da Faculdade de Ciências Sociais
da Universidade Federal de Goiás
elianego@uol.com.br

OUTROS TEMAS

DO INSTITUTO
DE EDUCAÇÃO
À FACULDADE
DE FILOSOFIA
DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO

BRUNO BONTEMPI JR.

RESUMO

Texto originado da comunicação "A incorporação do Instituto de Educação pela FFCL-USP: hipóteses para entender um campo cindido", feita no GT-2 (História da Educação) durante a 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2007). Encontra-se publicado, sem as modificações aqui introduzidas, nos *Anais* daquele evento. Agradeço à colega Alda Junqueira Marin pelas preciosas indicações com que pude aprimorar este texto.

O artigo trata das relações pessoais e institucionais desencadeadas pelo ato de incorporação da Escola de Professores do extinto Instituto de Educação à Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Os episódios narrados concernem à divisão de funções e de status na unidade formada nessa incorporação, pelos quais se pretende mostrar que, para além dos argumentos racionais e das justificativas de ordem epistemológica, os cursos de Pedagogia e de Didática tiveram seus destinos definidos na configuração do campo devido a uma conjunção de fatores, tais como disputas internas pelo poder na universidade, interesses profissionais dos discentes, rivalidades entre as áreas do conhecimento e lutas por status. Sugere-se que a condição desses cursos, tidos como inferiores e até mesmo inúteis no recinto da universidade, guarda certa relação com os conflitos e acomodações alimentados por tais fatores.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO • FACULDADE DE FILOSOFIA • PEDAGOGIA
• DIDÁTICA

FROM THE INSTITUTE OF EDUCATION TO THE UNIVERSITY OF SÃO PAULO FACULTY OF PHILOSOPHY

BRUNO BONTEMPI JR.

ABSTRACT

This article deals with the personal and institutional relationships unleashed by the incorporation of the Teachers' Education School of the former Institute of Education into the Education Department of the Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras of the Universidade de São Paulo. The episodes reported concern the division of functions and status in the unit resulting from this incorporation, they show that, beyond the rational arguments and justifications of an epistemological nature, the Pedagogy and Didactics programs have been defined in the configuration of the field due to a conjunction of factors, such as internal disputes for power at the university, students' professional interests, rivalries between the fields of knowledge and struggles for status. It points out that the position of these programs, considered as being of lesser importance and even useless within the university, has a relationship with these conflicts and accommodations.

INSTITUTE OF EDUCATION • FACULTY OF PHILOSOPHY • PEDAGOGY
• DIDACTICS

EM ARTIGO PUBLICADO em 2008, Dias-da-Silva et al. defendem o estabelecimento de novos “princípios para a reestruturação dos cursos de licenciatura”, para o que se apoiam na “concepção de que a formação de professores vai muito além de oferecer ao licenciando algumas disciplinas pedagógicas ao final de seu bacharelado” e “pressupõe a criação e implantação de um projeto específico e partilhado por todos os docentes, que precisam superar a ruptura *Bacharelado & Licenciatura: tanto os ‘professores das pedagógicas’ quanto os ‘professores de conteúdo’ (!) formam professores...*”.

A presença, como principal obstáculo a ser superado, de uma mentalidade e de práticas que reproduzem a dicotomia instaurada na própria origem dos cursos de licenciatura, indica que ainda hoje permanece “o vetusto e tradicional problema da articulação entre o currículo dos cursos de formação e as disciplinas pedagógicas” (ANDRADE, 1989, p.110) como uma questão crucial que marca de modo angustiante os debates no campo educacional, especificamente, nos tópicos em torno da formação de professores para a escola pública brasileira. A persistência do tema e a inquietação dos especialistas diante de sua irresolução acompanham, por exemplo, os Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores, promovidos pela Universidade Estadual Paulista – Unesp. Em sua primeira edição, em 1990, o texto-base para as discussões no Grupo de Trabalho – GT Licenciaturas – insiste que, em que pesem as práticas usuais “em muitas de nossas universidades”, “o ‘domínio do conhecimento específico’ deveria ser o mesmo para bacharelados e licenciandos [...] e [...] ser resultante da contribuição de três conjuntos de disciplinas, as específicas, as pedagógicas e as integradoras” (NADAI, 1990, p.101). Em 2001, o texto do 6º Congresso retoma a discussão da edição

imediatamente anterior, reiterando que nas universidades do país, no final da década de 1990, ainda vigia “o desenho denominado 3+1, isto é, três anos consecutivos de matérias de conteúdo das áreas específicas de formação mais um ano de matérias pedagógicas”, e que na plenária do 6º Congresso, o GT apresentara, dentre outras diretrizes para a ultrapassagem dos “bloqueios” identificados, a necessidade de haver “um maior equilíbrio entre matérias de conteúdo específico e matérias pedagógicas enfatizando nas próprias matérias específicas o caráter formativo docente” (MINGUILI ET AL., 2001, P.46). Quinze anos depois da primeira edição do evento, tendo feito um balanço da década de 1990, o texto-base do GT Licenciaturas encerra-se com a expectativa de que os congressistas pudessem aquilatar o “potencial de efetividade”, ou seja, de superação dos renitentes problemas, nos cursos de formação de professores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002 (CARVALHO ET AL., 2005, P.77).

Entre os debatedores da questão surgem por vezes especulações, em geral fundadas nas próprias experiências como alunos e professores desses cursos, sobre a origem dessa desarticulação entre bacharelado e licenciatura, considerada tão profunda quando danosa, bem como do desprestígio das “disciplinas pedagógicas” nos programas e, por extensão, da própria didática como uma especialidade. Há um alto grau de concordância a respeito de que as “antigas dicotomias” entre teoria e prática, ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado, formação específica e formação pedagógica (CARVALHO ET AL., 2005, P.87), tanto quanto o mencionado desprestígio da Educação diante das demais ciências humanas, encontram suas razões históricas na fundação e nos primeiros momentos da Universidade de São Paulo, matriz das universidades paulistas e de outras tantas pelo Brasil. Assim declara, por exemplo, José Aluysio Reis de Andrade:

Acreditei que o desprestígio da Educação, principalmente face às demais ciências humanas, teria tido origem no fato de que, no funcionamento inicial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na área de Educação, não houve a prestigiosa “missão estrangeira”. O núcleo originário da área de Educação resultou da transferência da “prata da casa”, representada pelos professores da Escola Normal da Praça, o tradicional “Instituto de Educação Caetano de Campos”. Dessa perspectiva, teria havido um pecado original, que influiria até hoje, tanto científica quanto academicamente. (ANDRADE. 1989, P.110)

Ao reformular sua crença, Andrade (1989, p.110) afirma, entretanto, que, “mais bem examinado”, este fato “parece ter afetado muito mais as posturas individuais, que as medidas institucionais”, e que um certo desprezo generalizado pelo trabalho docente em detrimento do de pesquisador não seria exclusividade daquela faculdade e do modelo que irradiou, mas um preconceito recorrente em diversos países.

Este artigo visa oferecer uma contribuição ao debate, ao realizar uma investigação histórica sobre os momentos que se sucederam à transferência de professores e cadeiras da Escola de Professores do extinto Instituto de Educação Caetano de Campos para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – FFCL/USP –, investindo nas hipóteses de que, contrariamente ao que afirma Andrade, seus efeitos de fato ultrapassaram as “posturas individuais” e tomaram substância legal, precisamente com a instituição da adaptação “uspiana” do “3+1”, e de que o “desprezo generalizado” pelo trabalho docente foi estimulado naquele ambiente por alguns dos integrantes da “prestigiosa missão estrangeira” e teve desdobramentos sensíveis na dinâmica dos processos de formação e na criação de uma mentalidade “antipedagógica”. Por fim, para além da cisão existente nas ciências humanas, que rebate na organização e na dinâmica dos cursos de bacharelado e licenciatura, postula-se aqui que, dos fatores implicados nas formas de reorganização e recombinação das cadeiras provenientes do Instituto de Educação em suas primeiras décadas de funcionamento na universidade, pode ter resultado a cisão do próprio campo educacional sob outra bipolaridade, fundada nas lutas entre as ciências humanas: a oposição entre “didática” e “pedagogia”.

A INCÔMODA INCORPORAÇÃO

No decreto de fundação da Universidade de São Paulo (n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934), o antigo Instituto “Caetano de Campos” foi incorporado àquele organismo exclusivamente pela Escola de Professores¹. O Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim da Infância foram anexados e subordinados administrativa e tecnicamente à universidade e destinados à experimentação, prática de ensino e estágio profissional dos alunos. A partir de então, a licença para o magistério secundário seria concedida somente ao candidato que, licenciado em qualquer uma das seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, houvesse concluído também o “curso de formação pedagógica” no Instituto de Educação, que poderia ser cursado durante o 3º ano dos cursos regulares da faculdade (APUD CAMPOS, 2004, p.99-101).

Evangelista (1997) aponta que em seus regulamentos a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Instituto de Educação diferenciavam claramente as funções e responsabilidades previstas para os respectivos catedráticos, ajustando-as do seguinte modo: enquanto para os da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a pesquisa e produção do conhecimento ocupavam um lugar privilegiado, para os do Instituto de Educação, a exigência era a de ministrar um “ensino eficiente”. Em outras palavras, ficava a pesquisa (parte “desinteressada”) a cargo da faculdade, enquanto o ensino (parte “aplicada”), ao instituto.

Em outubro de 1937, Fernando de Azevedo convocou uma reunião extraordinária da Congregação do Instituto de Educação da Universidade

¹ O Instituto de Educação foi criado em 1933, no Código de Educação do Estado de São Paulo, durante a gestão de Fernando de Azevedo na Direção Geral da Instrução Pública. Tinha as finalidades expressas de aperfeiçoar e especializar professores, formar administradores, técnicos e orientadores de ensino (Azevedo, 1971, p. 683). A Universidade de São Paulo fundou-se em 1934, tendo reunido em torno da nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, importantes instituições já existentes no estado, tais como a Faculdade de Direito, a de Medicina e a Politécnica, além de Institutos, como o Biológico, o Butantã e o de Pesquisas Tecnológicas, e o Museu Paulista (Campos, 2004, p.101).

de São Paulo, para que fosse apreciado pelos professores um anteprojeto de mudança do regulamento, com vistas a criar um Instituto de Pesquisas Educacionais, que reuniria os laboratórios e as pesquisas. Como a iniciativa de Azevedo atendia em parte às inquietações dos professores do instituto diante da “divisão de trabalho intelectual” instaurada quando de sua incorporação à universidade, foram aprovadas as alterações no regulamento da instituição, dentre as quais, a sua nova denominação de Faculdade de Educação, que lhe conferia uma prerrogativa até então reservada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: o direito de produzir altos estudos e ciência. Criar-se-ia, assim, o Instituto de Pesquisas Educacionais, do qual participariam catedráticos e primeiros assistentes, submetidos a regime de tempo integral, constituído dos laboratórios de Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Estatística, e do Laboratório de Pesquisas Sociais e do Centro de Documentação Social e Etnográfica (EVANGELISTA, 1997, p.242-243).

Em 1938, porém, alegando que um dos principais objetivos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era justamente preparar o magistério secundário, o Governo do Estado de São Paulo extinguiu o Instituto de Educação para atribuir a ela a formação pedagógica em nível universitário. Desfez, assim, com um só golpe as expectativas do projeto de Azevedo e dos professores, que não mais contariam com os projetados “Instituto de Pesquisas Educacionais” e “Faculdade de Educação”. Pelo mesmo decreto, o Governo determinou a transferência dos professores efetivos da Escola de Professores para a Seção de Educação (depois, Seção de Pedagogia) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, fazendo com que esta passasse a contar, já a partir do segundo semestre de 1938, com novos professores, acompanhados de alguns de seus antigos assistentes.

Como lembra José Querino Ribeiro, então assistente de Roldão Lopes de Barros na Cadeira de Filosofia e História da Educação, os primeiros tempos dos professores e assistentes transferidos do instituto para a faculdade não foram agradáveis. As situações desconfortáveis vividas por alunos e professores ligados às novas cátedras e aos novos cursos da parte pedagógica indicam ter vigido uma espécie de “estatuto informal” a incorporar os novos cursos e cátedras no conjunto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Esse “estatuto informal” tinha como fundamentos as lutas por espaço e poder na própria instituição e se baseava tanto na alegada inferioridade científica das ciências da educação quanto na ideia que a comunidade universitária tinha sobre a natureza “desinteressada” (superior), e não “profissional” (inferior), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Tais fatores terminaram por pautar o relacionamento cotidiano de professores e alunos da Seção de Educação daquela escola.

Segundo Antunha, o “provimento automático” das cadeiras da Seção de Educação, resultado da transferência, sem concurso, dos catedráticos

e assistentes do instituto, afetava o regime de contratos então vigente na faculdade, gerando inquietude e hostilidade da parte dos aspirantes às cátedras da universidade.

Naturalmente, a situação dos professores do Instituto seria, de uma certa forma, privilegiada, pelo menos nos primeiros tempos, em que ainda predominavam os mestres estrangeiros contratados, uma vez que – como catedráticos – os novos professores passaram a assumir posições de liderança na Faculdade de Filosofia. (1974, p.112)

Antunha constata que, após a Segunda Guerra, quando grande parte dos professores estrangeiros contratados retornava aos países de origem, aumentaram as pressões internas a fim de levar a faculdade a se organizar segundo o regime de cátedras, vigente nas demais unidades da universidade. Deu-se, assim, o rompimento da experiência de “moratória do regime de cátedras” na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada provisoriamente para atrair os professores estrangeiros que deram início a cursos da Faculdade (PETITJEAN, 1996), dando lugar a uma corrida desabalada pela efetivação de catedráticos em numerosos concursos.

Dentre os privilégios inerentes ao posto de catedrático incluíam-se não só a “propriedade” do conhecimento de sua área, mas também a participação, com direito a voz e voto, nos mais importantes órgãos deliberativos e executivos dos institutos universitários – aos catedráticos cabia, “de fato, o governo da Universidade” (ANTUNHA, 1974)². A conquista desse posto era um árduo desafio, pois não só o candidato deveria corresponder aos critérios de excelência convenientes para a manutenção da qualidade trazida pelos professores estrangeiros a quem viriam a suceder, como tinha de contar com a simpatia do regente e com os recursos financeiros para suportar, por um tempo indefinido, a condição de “extranumerário”, etapa fundamental a ser cumprida na trajetória da investidura. Assim, entre os assistentes de ensino, “sucessores naturais” dos professores estrangeiros, houve reação contra o “provimento automático”, uma vez que, enquanto as suas carreiras na universidade dependeriam dos humores e favores dos atuais catedráticos, da paciência de esperar o momento e do sucesso nas duras provas dos concursos, para aquela “gente de fora” que vinha assumir automaticamente as cobiçadas posições, bastara um decreto. Os homens e mulheres chegados do Instituto de Educação passaram a ser, por isso, olhados com desconfiança nos corredores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e considerados desprovidos de credenciais para lecionar na universidade.

Contrariamente, porém, à memória que se cristalizou pela repetição acrítica de uma opinião de Antunha³, os catedráticos transferidos possuíam diplomas de cursos superiores. Com a exceção da normalista Noemy Rudolfer – que a esta altura já gozava de prestígio e reconhecimento na área

2

Em termos de política universitária, ser professor catedrático significava ter assento cativo na Congregação. Além dos catedráticos contratados, e interinos, faziam parte desse órgão decisório um representante dos livres-docentes e, apenas a partir de 1950, um representante dos assistentes (Universidade de São Paulo, 1952, p.85).

3

“Embora encontremos entre eles algumas das figuras mais expressivas e mais respeitáveis da educação paulista, não se pode negar que o processo adotado foi responsável para que tivéssemos, mais tarde, lecionando na Universidade de São Paulo, alguns professores catedráticos que não possuíam sequer formação de nível superior” (Antunha, 1974).

da pesquisa educacional (WARDE, 2002) –, todos os catedráticos transferidos do Instituto de Educação já haviam concluído cursos superiores em carreiras liberais: Fernando de Azevedo e Roldão Lopes de Barros diplomaram-se em Direito, Almeida Jr., em Medicina, e Milton da Silva Rodrigues, em Engenharia. Assim, embora possuíssem grau superior e reconhecimento no mundo cultural da capital, eram considerados de inferior estirpe no recinto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois, se no mundo social circundante a distinção entre as duas categorias de professores não tinha sentido, as regras de atribuição simbólica e de ascensão aos cargos de poder produziam, no mundo acadêmico, hierarquias informais e critérios com os quais os envolvidos classificavam os grupos e construía m identidades. Assim, ainda que reforçada pela alegação de “inferioridade científica” dos assuntos pedagógicos de que se ocupavam, a discriminação sofrida pelos lentes pode ter tido uma relação mais próxima com as lutas de poder no ambiente acadêmico, motivadas pela angústia dos “filósofos” diante da invasão de espaços e da conspurcação das vias legítimas de ascensão hierárquica pelos “pedagogos”, do que com a propalada ausência de diplomas que os credenciassem às cátedras.

A antipatia por um corpo docente guindado, sem concurso, às cátedras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pode ter contribuído para aguçar o desprezo que certos professores da casa já nutriam pelas matérias de cunho eminentemente pedagógico. Querino Ribeiro relembra que

...era patente, na época, o desprestígio dos institutos de ensino superior que, de acordo com os mentores da Universidade, ministravam um ensino de segunda mão, eram defasados com relação a seus congêneres dos países adiantados e não contribuía m para a elevação cultural do país, nem do Estado. Na verdade aí estava parte do que se concebia como padrão não desejável de ensino superior, mas estava também um menosprezo para com o conhecimento aplicado ao trabalho e, ainda, uma visão estreita do que seria a profissionalização, como se a mesma fosse incompatível com o desenvolvimento da ciência e da pesquisa, como se só à FFCL coubesse a missão de fomentar o saber. [...] O objetivo mais ambicioso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi o da cultura pela cultura, a ciência desinteressada. A genialidade de seus primeiros alunos encontrou-se com essa pretensão e, considerando-se que a Pedagogia é o parente pobre da família científica e a Didática o da família pedagógica, naqueles primeiros tempos os então alcunhados “filósofos” olhavam de cima para baixo, com indisfarçado desdém os, também por alcunha, chamados “pedagogos”. Daí, mais uma alcunha, os “filósofos” chamaram de “cursinho” os estudos (estudos?) que eram obrigados a fazer no Instituto de Educação, diminutivo pejorativo. (apud BERNARDO, 1989, P.19)

Embora pudesse haver opiniões e atitudes variadas entre os professores estrangeiros que vieram traçar os primeiros contornos dos cursos da FFCL, há razões para crer que entre muitos não inspirava tanto entusiasmo cumprir a função destinada à faculdade de formar professores para o ensino secundário quanto de formar seguidores para o exercício das ciências que ministravam. Havia mesmo quem preferira enfrentar as incertezas da docência na incipiente universidade de um longínquo país a exercer a docência no ensino secundário em países de origem. Para ficar apenas entre os franceses, dos cinco professores que chegaram entre 1935 e 1937, três deles, Pierre Mombeig, Claude Lévi-Strauss e Jean Maugüé, declararam que uma das importantes motivações para terem aceitado o convite para lecionar no Brasil foi justamente a de poder fugir da condição de professor de liceus provinciais na França, para a qual pareciam estar fadados (PETITJEAN, 1996, p.274-276).

Alguns professores chegavam mesmo a desprezar as disciplinas que compunham a formação pedagógica, fazendo contra elas campanha aberta. Benedito Castrucci (1993, p.74), aluno das primeiras turmas de Matemática, lembra dos conselhos que recebeu do mestre italiano Luigi Fantappiè: “Estuda Matemática, deixa de lado essas coisas de Didática, porque Didática só tem uma regra boa; se você souber a matéria, no resto você é um artista, e se for um mau artista será a vida toda, se for um bom artista será um bom professor”.

Não era outro o teor do projeto que a comissão de professores que se reunira em 1936, formada pelo próprio Luigi Fantappiè, Antônio de Sampaio Dória, Paul Vanorden Shaw, Felix Rawitscher, Paul Arbousse-Bastide, Jean Maugüé, Rebêlo Gonçalves e Ernesto de Oliveira Júnior, apresentou para a apreciação da Congregação Didática, a propósito da discussão de seus estatutos e da organização do ensino secundário público (NADAI, 1999, p.182-183)⁴. Resumidamente, aquele projeto propunha a redução da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a duas seções, de Letras e Ciências, e a criação de um Seminário (e não de um curso) Pedagógico, que estaria destinado a preparar os bacharéis da faculdade para que se candidatassem aos diplomas de habilitação do magistério secundário. O projeto de 1936 já dispensava, portanto, o ainda existente Instituto de Educação, extinto apenas em 1938, excluindo as matérias componentes de seu currículo na formação do professor secundário pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

...a proposta associava, com maior precisão, em primeiro lugar, o desenvolvimento científico [...] à prática, e em segundo, o treinamento da prática, sob supervisão e controle de docente universitário, especialmente indicado, distribuindo a formação para o conjunto da instituição. Portanto, ela seria coordenada e controlada pelos mesmos docentes responsáveis pelo ensino da ciência. Sua composição valorizava o método próprio de cada ciência [...] e a formação prática, voltada para o treino em situação de aula

4

Nadai (1991, p.182) explica que a comissão recebeu esse nome por reunir todos os professores da faculdade, independentemente de suas posições na hierarquia acadêmica, uma vez que, nos primeiros tempos, por não haver catedráticos em número suficiente para integrá-la, o Conselho Universitário assumiu funções de Congregação.

do futuro profissional do ensino. Pelo projeto, as chamadas disciplinas pedagógicas seriam eliminadas. (NADAI, 1991, P.184)

Essa proposta, como observa Nadai, expressava o pensamento dos professores estrangeiros contrários às disciplinas pedagógicas, para os quais bastava a formação científica de qualidade para que o professor tivesse condições de operar a transformação do conteúdo aprendido em conteúdo a ser ensinado nas escolas normais e secundárias. Entre eles havia uma certa desconfiança a respeito do caráter da atividade didática, fundamentada na ideia de que ao professor secundário bastaria conhecer bem a sua especialidade e, quando muito, ter “alguma formação” em Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação (BERNARDO, 1989, P.22). Entre os contrários às disciplinas pedagógicas pode-se ter manifestado o que Durkheim designara como “um velho preconceito francês”, que fazia da pedagogia uma disciplina desacreditada, supostamente por ser “um modo inferior de especulação” (APUD FOURNIER, 2007, P.604, TRADUÇÃO LIVRE).

Os aconselhamentos fundamentados nessa concepção não só estimulavam a discriminação como também contribuía para reproduzir, ao menos nas seções de ciências da faculdade, a velha prática, declarada extinta no celebrado discurso do paraninfo Julio de Mesquita Filho diante da primeira turma de formandos, de destinar apenas os “fracassados” à carreira do magistério secundário. Como lembra Castrucci (1993, P.74), “os que fizeram Didática na minha turma foram aqueles que estavam já excluídos da carreira de professor na universidade. Já estavam empurrados para o ensino secundário, foram fazer o curso, era de um ano”.

As próprias ambições de carreira universitária excluía o interesse pelas matérias de formação pedagógica, pois os que aspiravam à assistência para chegar no futuro à regência de cadeiras de outras seções da faculdade não tinham apreço pelas disciplinas da Seção de Educação/Pedagogia. De acordo com José Witter, que ingressou no curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1958,

...sabíamos todos que terminar um curso universitário era uma etapa importante da vida mas não garantia entrada na vida universitária como professor. Terminado o curso superior só tínhamos a certeza de que poderíamos prestar um concurso para ingressar no ensino secundário ou médio e que era um concurso difícil. Bolsas de estudo? Nem pensar. (WITTER, 1998, P.23)

Outra ex-aluna dos anos 1950, Célia Quirino dos Santos, lembra que ...na nossa época [início dos anos 50] a Faculdade de Filosofia realmente formava professores secundários. Dificilmente as pessoas, a

não ser que tivessem uma profissão que pudesse dar dinheiro, como Engenharia, Medicina etc., em geral, quando faziam o curso de Humanas o faziam para serem professores secundários. Era muito comum e quase uma regra acabar um curso e prestar concurso para o ensino secundário do estado. (SANTOS, 1993, P.91-2)

Mesmo aventando a hipótese de que pudessem cair em desgraça e ter de engrossar as fileiras do magistério secundário, uma vez que, dada a restrição de vagas e a vitaliciedade da posse das cátedras, as possibilidades profissionais dos formados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras eram escassas, os estudantes acreditavam poder dispensar os ensinamentos ministrados nos cursos de formação pedagógica. Com efeito, segundo Amélia Americano, ex-professora do Curso de Didática,

...havia [...] um abismo entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas e havia até mesmo, vamos falar a verdade [...] uma certa gozação, de que a gente queria ensinar a ensinar, quando o professor, na opinião geral, já nascia feito, e, o importante era conhecer muito bem a matéria. Coisa com a qual eu estive sempre de pleno acordo, não é? É preliminar, fundamental, mas a partir daí havia muito o que fazer e os professores e mesmo os colegas que não eram da parte pedagógica se divertiam achando que nós estivéssemos procurando alguma coisa como “chifre na cabeça de cavalo”. (apud BERNARDO, 1989, P.23)

Na década de 1950, os cursos da área pedagógica ainda eram acompanhados com grande desinteresse pelos alunos das diferentes áreas, tornando-se ocasiões de grande farra, nas quais os estudantes aproveitavam para conversar e para colocar em dia as leituras de outras matérias. Segundo Célia Quirino dos Santos (1993, p.93-94), “esse era o momento em que a gente acabava conhecendo todos os colegas das outras áreas, das outras ciências. Realmente era o momento da grande farra, da grande folia, porque os cursos de Didática não eram levados muito a sério”.

O Curso de Didática sofria uma rejeição de que não era vítima o Curso de Pedagogia, por ser aquele, à ocasião, o único “curso profissionalizante” da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – que a instituição suportava, aparentemente, a contragosto. O Curso de Pedagogia, único curso ordinário da 4ª seção, formava bacharéis em três anos e organizava-se por “disciplinas”, da mesma forma que os cursos das outras seções, e, portanto, tinha um estatuto bem melhor que o de Didática. Essa cisão no interior da seção teve origem no modo pelo qual a Universidade de São Paulo conseguiu adaptar-se às normas do padrão federal de ensino superior instituído em 1939.

A CONVENIENTE REFORMA DO “3 + 1”

Em 1939, é fundada a Faculdade Nacional de Filosofia, transformada imediatamente, e por decreto, em padrão oficial para a organização de todas as demais, incluindo-se, é claro, a própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Como observam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), no projeto do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, a Faculdade Nacional de Filosofia “deveria ser criada nos moldes de sua antecessora paulista, mas sob tutela federal e estrito controle doutrinário da Igreja católica”⁵. Por isso mesmo, o ministro recorreu em 1935 a George Dumas, o mesmo colaborador francês da Universidade de São Paulo, para buscar “subsídios intelectuais para seu projeto”, e, em 1936, a dois professores da Universidade de São Paulo, Luigi Fantappiè (como foi visto, um dos responsáveis pelo projeto de transformação da Seção de Educação em Seminário Pedagógico) e Gleb Wataghin, para que sugerissem professores italianos para compor a faculdade que estava em seus planos (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, P.221).

Com efeito, em linhas gerais, o projeto universitário de Capanema não diferia do projeto que animou a fundação da Universidade de São Paulo e sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e nem mesmo diferia da legislação de 1931. Em entrevista, provavelmente de 1934, o ministro deixa transparecer a identidade entre os dois projetos de preparação das elites em instituições de ensino superior devidamente denominadas universidades:

Uma universidade não é o que os espíritos simplistas imaginam: uma reunião material de diversas faculdades, ou, mesmo, a articulação de diferentes faculdades esparsas, sob esta pomposa denominação, a fim de que continuem, isoladamente, a fornecer diplomas para as profissões normais. Sem um plano de conjunto que vise à investigação, a pesquisa, o estudo, o conhecimento, a cultura, num ambiente propício e materialmente aparelhado para elevar os conhecimentos acima do nível comum e da simples missão de diplomar doutores, não se terá nunca uma universidade. Esta nasce - falo de modo genérico - para criar uma cultura real e direta, haurida no próprio meio, desenvolvida com os elementos que se fornece à livre expressão. Será o centro de preparo técnico, de aparelhamento da elite que vai dirigir a nação, resolver-lhe os problemas, preservar-lhe a saúde, facilitar-lhe o desdobramento e a circulação de riquezas, fortalecer a mentalidade, engrandecer sua civilização. (apud SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, P.221)

O projeto de Capanema manifesta, de acordo com Mendonça (1994, p.40), o desejo de o Governo Federal assegurar o monopólio da formação da elite dirigente, inculcando nela os valores que considerava necessários para a realização do projeto nacional por ele acalentado. A atribuição de

5 Observam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p.234) que, se o controle do Estado sobre a universidade deu-se plenamente (a nomeação de professores, por exemplo, era feita “por autorização do presidente, ouvida a seção de Segurança Nacional”), a Igreja católica acabou desistindo, já no início dos anos 1940, de assumir o controle ideológico da universidade pública, preferindo dar início à organização de sua própria universidade.

responsabilidade à faculdade na formação do magistério secundário inscreve-se nessa perspectiva, uma vez que a preocupação com o controle e a padronização dessa formação responde à ideia de que as elites seriam recrutadas justamente no ensino secundário – sempre segundo critérios de “estrita competência e vocação” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, P.222). Para Mendonça (1994), fruto de uma “visão dicotomizada” que o levava a “reduzir o pedagógico à sua estrita dimensão técnico-metodológica”, a preocupação de Capanema ao estabelecer os objetivos da Faculdade Nacional de Filosofia era a de preparar professores secundários e especialistas em educação,

...não era a de formar filósofos da educação ou políticos, mas apenas de conformá-los ao seu projeto político de construção da nacionalidade. Esse era o verdadeiro sentido da expressão “trabalhadores intelectuais” de que Capanema se servia, em que o termo “trabalhadores”, de fato, não só limitava mas indicava a direção para o entendimento do segundo termo. (MENDONÇA, 1994 P. 44)

Para Antunha (1974, P.112), somados aos decretos que assentaram a padronização das universidades em 1939 e que sobrelevavam em seus objetivos a formação do professor de nível médio, os decretos que extinguiram o Instituto de Educação teriam trazido como consequência negativa a alteração do caráter original da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que passou desde então a ser uma escola de caráter profissional, encerrando o ciclo de sua experiência como “variante paulista”. A associação feita por Antunha entre a perda desse caráter original do “modelo paulista” e a estagnação da Universidade de São Paulo (evitada, segundo o autor, pela Reforma de 1968) fica evidente em sua opção por se deter, em seu livro, apenas ligeiramente aos acontecimentos que se estendem do final da década de 1930 aos começos dos anos 60. De acordo com o autor,

...esses anos correspondem a uma predominância das tendências continuístas sobre as reformadoras e denotam um estado de relativa acomodação no que se refere à estrutura e ao funcionamento da Universidade. Após os agitados primeiros tempos, com a tentativa de se fazer da Faculdade de Filosofia uma escola verdadeiramente renovadora, em termos acadêmicos, logo em seguida tudo iria acomodar-se numa aparência de tranquilidade e com o progressivo domínio das forças tradicionalistas e conservadoras. A própria Faculdade de Filosofia, embora sem perder suas importantes características inovadoras, passaria aos poucos a adquirir a fisionomia de uma escola profissional. (ANTUNHA, 1974, P.152)

É forçoso observar, no entanto, que, com relação à produção do conhecimento e à formação de intelectuais, foi justamente esse o período

de maior esplendor da Universidade de São Paulo, notadamente, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ora, considerando que o pensamento dos próprios fundadores e defensores do “modelo paulista” relacionava, entre os males que a tendência à “estrita profissionalização” poderia causar à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o rebaixamento da qualidade do conhecimento por ela produzido e a decorrente fragilidade de seus intelectuais, poder-se-ia concluir que a propalada profissionalização não chegou a afetar a qualidade da produção uspiana? Ou foram as “tendências continuístas e reformadoras” que, contrariamente ao que delas se esperava, propiciaram o solo mais adequado para a projeção da intelectualidade paulista durante os anos de 1940 a 1960? Cabe, ao menos, perguntar se a propalada “profissionalização” realmente alterou a organização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, ou se, com a obstinada resistência de seus professores e administradores em adaptar a sua organização curricular aos requisitos da nova organização (ou seja, em adotar o plano “3+1” na íntegra), conseguiu-se manter a formação pedagógica a uma distância segura de suas ambições originais.

Para as faculdades de filosofia já instaladas e em funcionamento, a implicação direta da fundação da Universidade do Brasil na área especificamente educacional foi a exclusão da Escola de Educação do conjunto da “faculdade-padrão”. Essa determinação atingiu diretamente a Universidade do Distrito Federal, que guardava ainda o sonho de Anísio Teixeira de “institucionalizar o estudo científico da educação, [...] fornecendo a base indispensável para uma educação progressista”, frustrado com a criação de uma seção e de um curso de Pedagogia e de uma seção especial de Didática de ambos desvinculada (MENDONÇA, 1994, p.43). No caso da Universidade de São Paulo, porém, cujo Instituto de Educação já fora extinto, as medidas federais se desagradaram, porque feriam a autonomia sempre desejada, produziram uma atmosfera propícia para que os “cientistas” isolassem e enfraquecessem ainda mais os “educadores”⁶. A fim de sustentar essa hipótese, cabe examinar as modificações propostas pelo decreto de 1939, mas também o decreto de 1946, obra astuciosa dos dirigentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, liderados pelo diretor e catedrático de Biologia, André Dreyfus.

Segundo o decreto de 1939, às Seções de Filosofia, Ciências e Letras acrescentou-se a de Pedagogia; as Seções de Ciências e Letras passaram a dividir-se nos cursos de Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas; manteve-se a duração de três anos para os cursos e se reservou um ano especialmente para a formação pedagógica. Estabeleceu-se também a distinção entre bacharel e licenciado, destinando o primeiro desses títulos aos que fizessem o curso fundamental de três anos, e o segundo, aos que realizassem também o Curso de Didática (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p.15-16).

⁶ “Cientistas” e “educadores” são termos utilizados por Schwartzman (1979) para identificar os dois grupos antagônicos que se encontravam na origem da Universidade de São Paulo.

Na Universidade de São Paulo, a Seção de Educação desapareceu, e à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras agregou-se uma quarta seção, denominada “Pedagogia”. Ao Curso de Pedagogia caberia preparar os profissionais aptos para as novas exigências legais estabelecidas pelo decreto, ao passo que ao Curso de Didática caberia formar os licenciados, ou seja, dar aos bacharéis a formação pedagógica, técnica, profissionalizante. A qualificação superior para os profissionais da educação passou a ser exigida. Em 1941, o decreto estadual n.12.083 estabeleceu que, a partir de 1943, seria exigido dos profissionais da área de educação (inspetores do ensino primário, delegados regionais do ensino, diretores de escola de grau secundário ou normais, ocupantes de cargos técnicos do Departamento de Educação) o diploma de Pedagogia para o exercício da profissão e, ainda, que deveriam ter prática docente pelo tempo mínimo de dois anos em estabelecimento de ensino oficial ou reconhecido.

Alegando que a lei federal feria, com sua exigência de quatro anos de duração para todos os cursos, a “grande plasticidade na escolha de disciplinas” que sempre caracterizara a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o seu diretor, André Dreyfus, articulou pela Congregação da Faculdade um pedido ao Ministro da Educação (e ex-diretor da FFCL) Ernesto de Souza Campos, para que obtivesse do Governo um decreto-lei que modificasse o regime que instituíra o modelo exigido para as faculdades de filosofia:

As ideias básicas eram: 1) simplificação da formação pedagógica. Passando-se os olhos pela enumeração das cadeiras exigidas para o 4º ano, ver-se-á desde logo que há duas delas que são plenamente justificadas, a Didática (que visa a dar ao professor as regras e o treino para o magistério) e a psicologia do adolescente (com o qual ele vai se haver). As demais disciplinas, por interessantes que sejam, não devem ser obrigatórias, pois [...] a vida humana é muito curta, o custo da vida cresce e não temos o direito de exigir um ano inteiro de trabalho, onde apenas parte dele bastaria; [...] 2) O curso de bacharel passa de 3 para 4 anos e no 4º ano o estudante escolhe livremente um certo número de cursos de especialização, de aperfeiçoamento ou de extensão cultural, que irá precisamente dar-lhe aquilo de que ele tanto necessita; seja o aprofundamento de noções às quais se quer dedicar, seja uma especialização técnica, seja o estudo de questões pelas quais está interessado, mas que são colaterais em relação a seu domínio próprio. [...] Aqueles que desejarem dedicar-se ao magistério secundário utilizarão o resto do 4º ano para o estudo das duas cadeiras de formação pedagógica que foram conservadas. (DREYFUS, 1947, P.23)

“Sabiamente” aprovado, segundo Dreyfus, o decreto-lei n. 9.092, de 26 de março de 1946, “permitiu que as faculdades de filosofia brasileiras se regessem pelo sistema antigo ou pelo novo, proposto por São Paulo. A Congregação resolveu por ‘unanimidade’ adotar o novo regime” que, afinal, preservava a autonomia didática da Universidade, a salvo dos “males da centralização excessiva do nosso ensino (DREYFUS, 1947). Assim, a reforma de 1946 fez acrescentar a todos os cursos da faculdade mais um ano de caráter obrigatório, e foram criados os cursos optativos de especialização: no quarto ano os alunos poderiam optar livremente por duas ou três cadeiras ou cursos da Faculdade; quando aprovados, teriam direito ao diploma de bacharel. Para a Licenciatura, os alunos poderiam assistir aos cursos das cadeiras de Psicologia Educacional, Didática Geral e Didática Especial (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953). A carga horária reservada às disciplinas pedagógicas foi diminuída à proporção de 180 horas para 1.500 ou 1.820, a depender da área (BERNARDO, 1989, p.21), e o conteúdo de formação do professor secundário viu-se reduzido a três disciplinas: Psicologia, Didática Geral e Didática Especial (NADAI, 1991, p.186). Com isso, para Fétizon (1994), na Universidade de São Paulo, “o tão referido esquema 3+1 não passava de 3+1/4”, o que teria piorado ainda mais a situação dos estudos pedagógicos naquela universidade.

Muitos dos males que em geral são atribuídos à padronização decretada em 1939 decorrem, de fato, de sua “adaptação” à peculiaridade da Universidade de São Paulo, por sua vez conquistada junto ao poder federal pelo esforço da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A posição de Dreyfus contrariava, por exemplo, a do educador Francisco Venâncio Filho, que, por ocasião da série de debates realizados em torno da formação do professor secundário pela Associação Brasileira de Educação em 1946, dirigiu duras críticas “à nova forma” de organização das faculdades de filosofia, pleiteada, “ao que parece”, pela Universidade de São Paulo:

O regime atual estabelecia 75% de cultura e 25% de educação, isto é, três anos de especialidade e um ano de integração profissional. A modificação agora feita reduz esta segunda parte apenas à psicologia educacional e à didática da especialidade. Ora, será possível a um professor contribuir para a formação de um adolescente ignorando os problemas de sua biologia, que necessariamente informa a psicologia educacional, e ignorando as questões sociais que afogam atualmente a criatura humana dia a dia? [...]. É portanto incontestável, de boa fé, que um mínimo de biologia educacional e de sociologia educacional seria necessário acrescentar-se ao estudo da psicologia educacional. (VENÂNCIO FILHO, 1946, p.250)

Diante do argumento de que o decreto n. 9.092 permitiria a existência dos dois regimes de organização, sendo a modificação facultativa, Venâncio Filho é taxativo:

Permitido esse curso mitigado, a maioria, senão a totalidade das faculdades particulares e até mesmo das oficiais que se vierem a criar, optarão por ele, pois que toda a gente sabe que o facultativo no Brasil desaparece, na lei do menor esforço, a começar pelos pontos, que se tornam feriados. (VENÂNCIO FILHO, 1946, P.251)

O arbítrio do decreto-lei sustentado pela Universidade de São Paulo é condenado por Venâncio Filho, que o atribui à “prevenção dos homens de ciências contra a educação”⁷. Faz ainda um duro comentário, que insinua a cumplicidade da Congregação no episódio da extinção do Instituto de Educação: “Não parece casual este episódio paulista, pois já em 1939, sem razões honestas que o justificassem, foi extinto abruptamente e até de forma ilegal o exemplar Instituto de Educação que fazia parte da Universidade do Estado” (VENÂNCIO FILHO, 1946).

UM CAMPO CINDIDO

Molestado pela má vontade da direção da Faculdade, na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o curso de Didática sofreu com a exiguidade do espaço físico a si reservado, com a precariedade de seu efetivo e com as demais dificuldades que a administração se lhe opunha, e que estiveram por diversas vezes a ameaçar a sua sobrevivência na comunidade da Filosofia. Na lembrança de Amélia Americano, essa sobrevivência foi mantida graças a verdadeiras lutas:

[Havia] falta de docentes (houve período no qual todos os cursos de Didática Geral eram dados pelo Professor Catedrático e todas as Didáticas Especiais por dois assistentes...), [e as] pequenas salas [eram] partilhadas com docentes de outras áreas. Aos poucos reúne-se uma equipe crescente à custa de novos “auxiliares de ensino”, que algumas vezes aguardavam anos na condição de “voluntários”, sem verba. Mas a luta principal advinha do fato de que a Didática – ou “as Didáticas” – eram duplas: aspecto teórico e aspecto prático. Anos de esforços foram consumidos em memoriais, arrazoados, pedidos verbais etc., para que se obtivesse o que a lei determinava: um Ginásio de Aplicação. (apud CASTRO, 1992, P.235)

A inclusão da Seção de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo representara para esta última algo como uma conspurcação do modelo original de formação desinteressada. A anexação do Instituto de Educação, nascido da antiga Escola Normal, trazia nos próprios nomes das cadeiras o ranço inconveniente das “velhas instituições” e seus padrões de formação profissional, motivo pelo qual a faculdade tratou de eliminar desses nomes, quando possível, os termos “educacional” e

7

A publicação do artigo de Venâncio Filho na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* é póstuma. O texto foi originariamente publicado em *O Jornal*, do Rio de Janeiro, e é anterior à aprovação definitiva do projeto, acontecimento que o artigo de Dreyfus festeja.

“pedagógico”, que carregavam o caráter “especial”, ou seja, de ensino para uma profissão, modalidade desde o início rechaçada pelos criadores da Universidade de São Paulo. Antunha (1974, p.105) aponta que, ao serem transferidas, as cátedras de Sociologia Educacional e Estatística Educacional foram renomeadas, e “tenderam a perder o qualificativo ‘educacional’, ampliando os seus objetivos e tornando-se ‘desinteressadas’, e não propriamente pedagógicas”.

O Curso de Didática encarnava o desequilíbrio da balança das finalidades da universidade, ao colocar em relevo a formação profissional do professor de nível médio, de modo que a “parte didática” da Seção de Pedagogia permanecia como um apêndice profissionalizante em um corpo de “estudos desinteressados”. Pouco valorizado por boa parte da comunidade universitária, o Curso de Didática era considerado desdobramento inútil até mesmo no interior daquela Seção, uma vez que as disciplinas que tinham função essencial nas licenciaturas eram apenas subsidiárias nos cursos de Pedagogia. De acordo com Garcia,

...algumas disciplinas pedagógicas que faziam parte do curso de Didática, como a Psicologia da Educação, a Sociologia Educacional os Fundamentos Biológicos da Educação e a Administração Escolar, eram totalmente irrelevantes para os pedagogos. Isso porque se confrontarmos o curso de Didática com o mínimo curricular obrigatório do curso de Pedagogia, havia mesmo uma superposição dessas disciplinas. Tanto é que o próprio Decreto-lei n. 1190 de 4/4/1939, no artigo 58 das Disposições Gerais e Transitórias, dispõe a não obrigatoriedade de os bacharéis em Pedagogia cursarem aquelas disciplinas do curso de Didática que já houvessem estudado anteriormente. Assim, as disciplinas do curso de Didática frequentadas pelos alunos da Pedagogia se reduziam à didática geral e à metodologia do ensino primário. (1994, p.105)

Ainda de acordo com Garcia (1994, p.105), essa peculiaridade contribuiu para que o Curso de Pedagogia passasse a ser “monopolizado” pelos egressos das Escolas Normais, que nele viam a “continuidade natural” de seus estudos. De fato, a política de comissionamento de professores, adotada pela universidade em 1935 e interrompida na década seguinte, foi retomada no início dos anos 1950, dando condições à absorção dessa demanda. As principais novidades da Lei n. 1.336/51 e do Decreto n. 22.001/53, que reabilitaram aquela política, foram a possibilidade de comissionamento, não só de professores, mas também de funcionários públicos, e a destinação antecipada das vagas *por curso*, tornando assim o Curso de Pedagogia, que reservava 20 vagas, contra 15 para o conjunto dos demais cursos, a opção principal dos candidatos em comissão.

O Curso de Pedagogia que, diferentemente do de Didática, seguia a organização e o formato dos demais cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências

e Letras, era tido como um espaço legítimo para a reflexão e produção de conhecimento sobre o ensino, em detrimento do Curso de Didática. Com o passar dos anos, em virtude dessa condição diferenciada, ficou cada vez mais visível a separação entre “didáticas” e demais disciplinas pedagógicas, e, em consequência, a divisão do campo educacional entre dois tipos de profissionais, que passaram a “competir pela autoridade científica de definir qual o discurso e o saber-fazer legítimos acerca do ensino” (GARCIA, 1994). De certo modo, algo da diferenciação entre professores da faculdade e lentes do instituto, presente nos primeiros regulamentos dessas instituições, persistiu, como cultura arraigada na configuração de um campo cindido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, J. A. R. de. Autonomia para a licenciatura. In: BERNARDO, M. V. C. et. al. *Pensando a educação* (ensaios sobre a formação do professor e a política educacional). São Paulo: Unesp, 1989. p.107-112.
- ANTUNHA, H. *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste, 1974. (Col. Estudos e documentos, 10)
- AZEVEDO, F. *A Cultura brasileira*. 5. ed. rev. e amp. São Paulo: Melhoramentos, Edusp, 1971. (Obras Completas, v. 3)
- BAPTISTA, M. *Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira*. São Paulo: Unimarco-Educ, 1997.
- BERNARDO, M. O Surgimento e a trajetória da formação do professor secundário nas universidades estaduais paulistas. In: BERNARDO, M. (Org.). *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo: Educ, 1989. p. 11-61.
- CAMPOS, E. *História da Universidade de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2004.
- CARVALHO, C. P. F. et al. Reforma do Estado e da educação no Brasil contemporâneo. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas, 8. *Anais...* São Paulo: Unesp, 2005. p.75-89.
- CASTRO, A. A memória do ensino de didática e prática de ensino no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.18, n. 2, p. 233-240, 1992.
- CASTRUCCI, B. Entrevista. In: FREITAS, S. *Reminiscências*. São Paulo: Maltese, 1993. p.59-87.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. et. al. A Reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré)condições institucionais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.8, n.23, p.15-38, jan./abr. 2008.
- DREYFUS, A. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e sua reforma. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.10, n. 26, p.245-257, 1947.
- EVANGELISTA, O. *A Formação do professor em nível universitário: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. 1997. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FÉTIZON, B. Faculdade de educação: antecedentes e origens. O lugar da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.8, n. 22, p.365-378, 1994.
- FOURNIER, M. *Émile Durkheim (1858-1917)*. Paris: Fayard, 2007.
- GARCIA, M. *A Didática no ensino superior*. Campinas: Papirus, 1994.

MENDONÇA, A. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90. p.36-44, ago. 1994.

MINGUILLI, M. G. et al. Licenciatura em questão: a formação de professores para a educação básica em direção ao século XXI. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Formação de educadores: desafios e perspectivas para o século XXI, 6., 2001, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Unesp, 2001. p.45-53.

NADAI, E. *Educação como apostolado: história e reminiscências* (São Paulo 1930-1970). 1991. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. A Questão das licenciaturas: alguns apontamentos. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Rumo ao século XXI., 1., 1990, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Unesp, 1990. p.96-102.

PETITJEAN, P. As Missões universitárias francesas na criação da Universidade de São Paulo (1934-1940). In: HAMBURGER, A. et al. (Org.). *A Ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1996. p.259-330.

SANTOS, C. Entrevista. In: FREITAS, S. *Reminiscências*. São Paulo: Maltese, 1993. p. 89-114.

SCHWARTZMAN, S. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional; Rio de Janeiro: Finep, 1979.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.; COSTA, V. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra; FGV, 2000.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* (1950). São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1952.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* (1939-1949). São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1953.

VENÂNCIO FILHO, F. A Formação do professorado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p.245-257, 1946.

WARDE, M. Noemy da Silveira Rudolfer. In: FÁVERO, M.; BRITTO, J. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: UFRJ; MEC-Inep-Comped, 2002. p. 860-866.

WITTER, J. Sérgio Buarque de Holanda: algumas lembranças. *Revista USP*, São Paulo, n. 38, p.20-27, 1998. (Dossiê Intérpretes do Brasil: anos 30).

BRUNO BONTEMPI JR.

Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

bbj3@uol.com.br

OUTROS TEMAS

REUNIÕES DE PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MODOS DE GESTÃO

HELOISA HELENA GENOVESE DE OLIVEIRA GARCIA
E LINO DE MACEDO

RESUMO

Este artigo constitui parte de pesquisa de mestrado (Garcia, 2005), com bolsa da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, sob a orientação de Lino de Macedo.

O artigo discute a relação entre escolas e famílias no contexto da educação infantil por meio da análise de reuniões de pais. Fundamenta-se em um estudo de caso qualitativo sobre 11 reuniões, realizadas em duas escolas municipais de educação infantil paulistanas. Foram analisados os diferentes modos de gestão pelo professor, segundo três aspectos: forma (pauta), conteúdo (temas), dinâmica (relações entre professor e pais). Os resultados indicaram modos de gestão que dificultam a participação dos pais e descaracterizam os objetivos das reuniões: forma desorganizada e rígida; conteúdo burocrático e comportamental; dinâmica fragmentada e centralizada. Ao mesmo tempo, identificaram-se indicadores que favorecem a construção de uma relação mais cooperativa durante as reuniões, correspondentes aos modos de gestão: forma compartilhada, conteúdo educacional e dinâmica coletiva. Os autores destacam a necessidade de registro e de avaliação coletiva das reuniões de pais, visando à articulação com o projeto pedagógico, o currículo e a dimensão didática.

RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA • EDUCAÇÃO INFANTIL • GESTÃO
• COOPERAÇÃO

PARENT TEACHER MEETINGS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: MANAGEMENT STYLES

HELOISA HELENA GENOVESE DE OLIVEIRA GARCIA
E LINO DE MACEDO

ABSTRACT

The article discusses the relation between schools and families in the context of early childhood education through the analysis of parent teacher meetings. Case study of eleven meetings held in two public pre-schools of São Paulo city. The different ways of meeting management were analyzed according to three aspects: form (agenda of meeting), content (subject) and dynamics (relationship between teachers and parents). The results indicated ways of management that hindrance parents participation and affect the objective of the meeting: disorganized and rigid forms; bureaucratic content; fragmented and centralized dynamics. There were also identified indicators that favor the construction of a more cooperative relationship during the meetings: shared management; educational content and group dynamics. The authors outline the necessity of record the meetings and assess its connection with the pedagogical project, the curriculum and the didactic dimension.

STUDENT SCHOOL RELATIONSHIP • EARLY CHILDHOOD EDUCATION
• MANAGEMENT • COOPERATION

A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA e escola no contexto da sociedade brasileira tem sido alvo de reflexão e debate por vários autores (CARVALHO, 1995; GOMES, 1995; SZYMANSKY, 1997; HADDAD, 2002; POLÔNIA, DESSEN, 2005, DENTRE OUTROS). De fato, a construção de uma escola para todos, em uma perspectiva inclusiva e democrática, demanda reflexão sistemática não apenas sobre as relações entre professores e alunos, mas entre os representantes das duas instituições educativas envolvidas (PERRENOUD, 2000; MACEDO, 2005). Abordando essa temática, encontram-se pesquisas no âmbito do ensino fundamental (PINTO, GOLDBACH, 1990; COLLARES, 1994; FRAIMAN, 1998; FRELLER, 2000; OLIVEIRA, 2000; PEREZ, 2000; RIBEIRO, 2000) e no da Educação Infantil (HADDAD, 1989; MONÇÃO, 1999; GEIS, 1994; GARCIA, 2005; MARANHÃO, SARTI, 2008). Estas últimas justificam-se de modo especial porque são os anos iniciais que lançarão os alicerces para a vida escolar futura: tanto os significados e hábitos de aluno, como os contornos da relação entre os universos escolar e familiar.

No contexto da discussão mais ampla sobre o currículo para a educação de crianças até 6 anos, a relação com as famílias tem sido contemplada (KRAMER, 1993; ROSSETTI-FERREIRA, 1998; OLIVEIRA, 2002). Kramer (1993), por exemplo, enfatiza que uma educação de qualidade para crianças de 4 a 6 anos deve visar à educação para a cidadania e deve reconhecer que o trabalho conjunto com as famílias é um dos maiores desafios de um projeto pedagógico. Defende que é preciso haver um caminho de mão dupla entre escolas e famílias, propiciando conhecimento tanto da realidade familiar, cultural e social, como da realidade escolar: metas, atitudes e prioridades educacionais. Exemplifica, em sua proposta, quatro situações regulares de encontro entre escolas e famílias: entrevistas, reuniões, festividades e

visitas dos pais à escola. A autora alerta – o que vem ao encontro do tema deste artigo – quanto ao cuidado na escolha dos assuntos e dos tipos de dinâmicas para as reuniões, evitando “tanto reuniões em que há cobranças dos pais e reclamações sobre as crianças, quanto reuniões didáticas ou normativas em que se pretende ensinar os pais como cuidar de seus filhos” (KRAMER, 1993, p.102). As reuniões devem criar uma oportunidade para que a família conheça, aprecie e reflita sobre o que as crianças fazem e aprendem na escola, favorecendo a integração, o debate e o crescimento de todos os envolvidos.

Em anos recentes, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), tendo como objetivo servir como “um guia de reflexão de cunho educacional dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 1998, p.5). Em seu primeiro volume, são abordadas as diretrizes para a parceria com as famílias: a importância do respeito e acolhimento das diferenças culturais, da inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo e do estabelecimento de canais de comunicação. Elas se apoiam na compreensão de que o contato com a diversidade, além de ampliar os horizontes das crianças e do professor, fundamenta uma postura ética e democrática nas relações humanas. Baseado nisso, o documento aponta para a importância de a escola possibilitar diferentes momentos de contato com as famílias, como reuniões periódicas com os pais de um mesmo grupo de alunos. De modo geral, indica que a postura da escola deve ser de abertura, sintetizada na afirmação: “as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias” (BRASIL, 1998, p.77).

Partindo de experiências em outros países, Perrenoud defende um caminho semelhante, ao identificar como uma das dez competências essenciais ao educador atual justamente “informar e envolver os pais” (PERRENOUD, 2000). O eixo central desta competência situa-se na capacidade de analisar e discriminar diferenças e nuances tanto dentro do grupo de pais, como entre a posição destes e a sua, de professor: “os pais ocupam outra posição, têm outras preocupações, outra visão da escola, outra formação, outra experiência de vida. [...] A competência dos professores consiste em aceitar os pais COMO ELES SÃO em sua diversidade!” (PERRENOUD, 2000, p.117). Ao professor compete, portanto, um papel fundamental para o estabelecimento da parceria com as famílias:

A parceria é uma construção permanente, que se operará melhor se os professores aceitarem tomar essa iniciativa, sem monopolizar a discussão, dando provas de serenidade coletiva, encarnando-a em alguns espaços permanentes, admitindo uma dose de incerteza e de conflito e aceitando a necessidade de instâncias de regulação. (PERRENOUD, 2000, p.124, grifo do autor)

Entre esses espaços permanentes o autor inclui reuniões de informação e debate, que se assemelham às reuniões de pais focalizadas neste texto. No estudo, o papel do professor é analisado precisamente nessa perspectiva: como um profissional ativo, comprometido com uma tarefa complexa de gestão (MEIRIEU, 2005), que envolve, por um lado, conteúdos, estratégias e procedimentos de ensino e o enfrentamento de eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos. Por outro, um amplo universo de relações humanas: dos alunos entre si e deles consigo; suas relações com a instituição escolar e com as famílias dos seus alunos, em variadas ocasiões (de entrevistas formais, a encontros casuais no portão da escola). Dentre estas, os autores optaram pelas reuniões de pais por defenderem que são espaços privilegiados para o conhecimento sobre o trabalho escolar e sobre quem são as famílias, favorecendo a valorização recíproca e a interação sistemática entre essas duas instâncias educativas. Essa posição coincide com o que indicam os RCNEI (BRASIL, 1998) e com os textos comentados (KRAMER, 1993 E PERRENOUD, 2000). Além disso, tal escolha foi reforçada pelas seguintes constatações: a. são atividades regulares previstas no calendário de todas as escolas públicas¹: no caso da administração paulistana, os editais definem apenas a quantidade anual de reuniões de pais (quatro) não havendo referência a aspectos como objetivos ou estratégias para sua condução; b. como não há um padrão definido formalmente, cada escola determina a estrutura das reuniões e cada professor, o modo de conduzi-la; e c. muito embora sejam mencionadas em vários textos didáticos, a literatura específica sobre essas reuniões é, ainda, bastante escassa (ALTHON, ESSLER, STROBER, 1998; GALUZZI, 2004).

1 Nas particulares, a ocorrência desse tipo de reunião também é grande, embora haja aquelas que promovem apenas encontros individuais com as famílias.

Diante da tarefa de gerir reuniões de pais, o professor, de um modo ou de outro, enfrenta as seguintes questões, que constituem a base deste estudo: 1. Que assuntos tratar (“o que dizer aos pais”); 2. De que forma apresentá-los (“como estruturar a pauta”); 3. Que estratégias utilizar (“como se relacionar com os pais”)?.

OBJETIVO E MÉTODO

O artigo apresenta um estudo de caso sobre reuniões de pais no contexto da educação infantil paulistana. Tem como objetivo a análise de diferentes modos de gestão dessas reuniões pelo professor. Esses modos são analisados segundo as dimensões: forma (aspectos gerais, organização e manejo da pauta), conteúdo (temas abordados) e dinâmica (relações estabelecidas entre os professores e pais/responsáveis).

SUJEITOS E REUNIÕES DE PAIS OBSERVADAS

Foram observadas 11 reuniões de pais de seis professoras², pertencentes a duas escolas municipais de educação infantil – Emeis – da cidade de São Paulo, sendo três de cada escola. Elas eram regentes de classes de alunos de 4, 5 e 6 anos. As idades das docentes variaram entre 36 e 49 anos,

2 Nas duas escolas, todos os docentes eram mulheres.

com uma média de 44 anos e o tempo de magistério variou de 8 a 25 anos, correspondendo a 16,5 anos em média.

LOCAIS

Uma das escolas localiza-se na região central da cidade e atende a alunos de classe média e média baixa. A outra escola, na região oeste, recebe alunos principalmente de classe baixa. Ambas as instituições funcionam em regime regular de três turnos: 7h às 11 horas; 11h às 15 horas; 15 às 19 horas.

PROCEDIMENTOS

O estudo foi feito ao longo de um semestre, nos dois momentos em que ocorreram as reuniões bimestrais: abril e junho. Nas duas escolas, o modo de definição das datas era o mesmo: agendava-se um dia diferente para a realização de reuniões de cada turno, preferencialmente numa mesma semana (por exemplo, o primeiro turno na terça-feira, o intermediário na quarta-feira e o terceiro turno na quinta-feira). Selecionou-se uma professora de cada turno e foram observadas as duas reuniões que ela conduziu, totalizando três docentes de cada instituição. Os cuidados éticos foram resguardados e esclarecidos mediante a apresentação e assinatura do “Termo de consentimento esclarecido para participação em pesquisa acadêmica”, sendo que uma cópia foi entregue a cada uma das seis professoras. O material empírico final consistiu dos registros de 11 reuniões observadas (uma das reuniões previstas teve a data alterada sem tempo possível para reorganização do cronograma da pesquisa).

Segundo informações fornecidas pelas escolas, tais reuniões tinham como objetivo principal a apresentação do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos e eram conduzidas pelas professoras para o grupo de pais correspondente à sua turma. Realizavam-se nas próprias salas de aula e o tempo de duração era flexível, cabendo à professora o seu manejo dentro das quatro horas disponíveis. Nos contatos anteriores às observações, foram frequentes os comentários sobre a necessidade de não serem feitas reuniões “muito demoradas” devido ao “pouco tempo disponível e à pressa dos pais”, em razão de seus afazeres domésticos ou atividades profissionais.

Os dados foram registrados por escrito à luz de um “roteiro de observação” constituído por três partes: 1. aspectos relativos à forma (pauta): local; data; duração; número de pais presentes e faltosos; materiais utilizados; estrutura da pauta ou sequência de atividades; por quem era definida a pauta e como era o seu manejo durante a reunião; ocorrência de interrupções e de improvisos; 2. aspectos relativos ao conteúdo (temas): objetivos da reunião; temas trabalhados e os tipos de atividades propostos para sua abordagem; relação estabelecida com outras atividades escolares; 3. aspectos relativos à dinâmica (relações): quem coordenava a reunião e como exercia essa função; qual a postura da professora perante os pais; qual a postura dos pais; qual o clima afetivo predominante; ocorrência

de momentos críticos. A subdivisão visou favorecer a discriminação dos elementos durante as etapas de coleta e análise dos dados.

A metodologia que norteou o estudo de caso inspirou-se em uma perspectiva construtivista de pesquisa (GARCÍA, 2002). Segundo essa concepção, pesquisar significa produzir observáveis (PIAGET, 1976) relativos a certo tema ou questão. Tais observáveis expressam evidências sobre aquilo que pôde ser registrado por um pesquisador, em uma dupla condição. Por um lado, possuem uma base perceptiva, isto é, referem-se a algo que foi visto, ouvido ou compartilhado no contexto de certa experiência. Por outro lado, os observáveis são uma leitura do pesquisador. São influenciados pelas perguntas orientadoras da pesquisa, por sua experiência pessoal, por fatores de contexto e, sobretudo, pelo marco epistêmico que lhe permite interpretar ou decidir sobre o que vale a pena ser registrado em vista dos objetivos e da metodologia da pesquisa. Com isso se busca “construir um sistema”, o que “significa escolher os elementos abstraídos do material e identificar (ou seja, inferir) certo número de relações entre esse conjunto de elementos” (GARCÍA, 2002, p.57). Em síntese, a análise identificou e abstraiu elementos do CORPUS empírico, estabelecendo recortes representativos do sistema estudado: as relações estabelecidas entre as escolas (por meio das suas professoras) e as famílias (responsáveis) durante as reuniões de pais.

RESULTADOS

Os registros produzidos sobre 11 reuniões bimestrais foram analisados nas dimensões referidas: forma, conteúdo e dinâmica. Cada um desses três conjuntos de dados deu origem a categorias temáticas – abstraídas das reuniões observadas – que representam os diferentes modos de gestão de reuniões de pais construídos na pesquisa. Os resultados relativos a cada categoria serão apresentados de duas formas. A primeira delas consiste de descrições acompanhadas de trechos ilustrativos retirados dos registros da pesquisadora, cujas siglas P1 a P6 se referem a cada uma das professoras observadas. Entre parênteses, indica-se sua incidência em relação ao total de reuniões pesquisadas. A segunda forma, complementar à anterior, corresponde a três quadros com os indicadores para cada um dos modos de gestão. Neles estão destacados aqueles que favorecem uma relação mais efetiva e colaborativa entre as professoras e os pais. Esses quadros visam facilitar a generalização analítica (YIN, 2005) dos modos de gestão propostos a situações do cotidiano de outras escolas, fornecendo elementos para a problematização das relações entre escolas/professores e famílias no contexto de reuniões de pais.

MODOS DE GESTÃO QUANTO À FORMA

Desorganizada (5/11)

Neste modo de gestão, há falta de articulação entre as partes da reunião, o que pode indicar um problema de planejamento por parte

da escola/coordenação ou pouco envolvimento do professor com a realização da tarefa. Apesar de a pauta ser previamente definida, há improvisação de atividades no sentido negativo, denotando falta de preparação, porque gera confusão e dispersão dos pais.

2ª Reunião de pais P4

Antes da reunião, havia um clima bem tumultuado na escola, confuso e desorganizado: decide-se na hora a sala onde cada professora fará a reunião. Como não haviam colocado bilhetes indicativos nas portas, os pais ficaram igualmente confusos e perdidos, sem saber para onde ir e chegando atrasados às reuniões. A P4 procurou o livro que usaria minutos antes da reunião e não o achou na biblioteca, reclamando: “isso aqui anda uma bagunça! Não era assim”. [...] Esta professora estava perdida e ninguém sabia informar se haveria um momento inicial coletivo com diretora (o que não ocorreu). Houve atraso de quase meia hora. [...] Foram dadas muitas informações, nem sempre bem compreendidas. Pareceram confusas as informações sobre o passeio – seria no Parque da Mônica ou Sítio? –, devido à indefinição entre os próprios professores. Também não ficaram claras as datas do receso escolar: o último dia de aula qual seria? Foram tantos os avisos dados e com informações incompletas que os pais se dispersaram progressivamente.

2ª Reunião de pais P2

Assim como na abertura da reunião, P2 encerrou-a de modo confuso. Ela se perdeu quando uma mãe insistiu que precisava sair antes, tumultuando o andamento da reunião. Aflita, a professora começou a dar-lhe as atividades antes, o que dispersou os outros pais, que começaram a querer sair também. P2 parecia insegura, talvez querendo agradar aos pais e acabou perdendo totalmente a condução dos assuntos da reunião, embora ela tivesse escrito a pauta detalhadamente na lousa, antes de começar a reunião.

Rígida (5/11)

A pauta é definida antecipadamente pela instituição escolar (diretora, coordenadora e professoras). A professora centraliza o controle do andamento da reunião, com pouca liberdade em relação ao estipulado previamente e a fatos imprevistos, prosseguindo de modo mais rígido. O tipo de atividades predominante é a leitura de textos com comentários orais. Há participação dos pais, com algum espaço para opiniões, mas a preocupação maior está em seguir exatamente a pauta.

2ª Reunião de pais P1

A professora estava segura e conduziu a reunião com firmeza e liderança, deixando a participação dos pais seguir suas colocações. Poucos pais falaram (quatro): ela ouviu suas opiniões, e, após, fazia os comentários.

Em dois momentos, pareceu que ela não entendeu bem a colocação deles, mais mantém-se atenta para reforçar suas próprias opiniões e alguns aspectos do tema discutidos anteriormente com as outras professoras. Bastante fiel à pauta, não parecia haver espaço para improvisos ou mudanças.

1ª Reunião de pais P3

Após a fala inicial, P3 leu o texto para a sensibilização, composto de frases para serem lidas e debatidas com os pais. Pareceram um pouco difíceis (abstratas e longas). A professora levou a discussão para o lado da importância e do porquê dos limites e buscou exemplos concretos e próximos dos pais: criança pedindo brinquedo, criança que dorme tarde, vê filmes agitados, violentos e novelas e não rende bem na escola. Essa parte durou cerca de uma hora e vinte minutos. Na maior parte do tempo, foi ela quem falou e ateu-se à pauta. Depois passou para a entrega das atividades das crianças, explicando algumas delas (cerca de meia hora). Por último, avisos gerais (20 minutos). Encerrou agradecendo a presença e terminou tranquilamente, com segurança.

Compartilhada (1/11):

A professora orienta-se pela pauta da instituição, porém o faz com flexibilidade, autonomia e improvisação criativa. Inclui tanto os pais, como as crianças presentes e a professora substituta (valorizando-a e demonstrando consideração com os pais, que puderam conhecê-la) na realização de tarefas, como: organização e distribuição de materiais, controle de frequência, leitura de texto, jogos em pequenos grupos. O grupo de pais é estimulado a agir como colaborador real e ativo nas reuniões, promovendo-se uma relação mais interativa com eles.

2ª Reunião de pais P6

A estrutura dinâmica e compartilhada da sua reunião foi o item que mais se destacou diante das outras professoras. P6 evidenciou uma intenção consciente de incluir o maior número de elementos na realização da reunião: a professora auxiliar, pais em atividades diversas e as crianças presentes. Logo de início, consultou os pais quanto a deixarem para o final os assuntos gerais e começarem pelo trabalho que realizara com seus filhos no bimestre. Todos concordaram. [...] Consultou novamente os pais se preferiam seguir com os avisos e a ordem da pauta, ou se fariam primeiro a oficina que preparara para eles. Eles preferiram os avisos antes. Ela seguiu sucintamente a pauta entregue pela coordenadora (comenta baixo para a pesquisadora que não gosta muito dessa parte e até se incomoda de perder tempo com ela). Pediu que uma mãe a secretariasse, dando-lhe as listas para pais assinarem no final. Chamou a atenção o cuidado com que ela realmente preparara a reunião: os materiais que iria usar, os textos na lousa, as atividades que faria com os pais. Entregou os convites para a

feira junina, que confeccionara na véspera (explica que normalmente faria com alunos, mas não houve tempo devido ao passeio). Quando abordou os projetos, a professora “se soltou” e expôs com clareza cada item (escritos previamente por ela na lousa). Havia um cartaz com fotos de alunos em diferentes atividades. P6 introduziu criativamente vários elementos que não faziam parte da pauta comum da escola, predefinida.

QUADRO 1

INDICADORES DE MODOS DE GESTÃO DAS REUNIÕES QUANTO À FORMA

Aspectos	Desorganizada	Rígida	Compartilhada
Pauta prévia	Justaposição das partes	Seguida sem flexibilidade	Usada como referência, com flexibilidade
Andamento da reunião	Indefinição entre começo, meio e fim	Ritmo ditado pelo professor	Professor consulta pais
Postura do professor	Desorganizada e dispersa	Pouco flexível e dependente	Flexível, autônoma e criativa

MODOS DE GESTÃO QUANTO AO CONTEÚDO

Burocrático (3/11)

Os temas predominantes são regras e normas de funcionamento das Emeis e avisos gerais. Neste tipo de conteúdo, valorizam-se as relações institucionais e administrativas, as partes representando um equipamento público e seus usuários, e se esvaziam as questões mediadas por conteúdos pedagógicos relativos aos alunos. Descaracteriza-se, portanto, o objetivo da reunião de pais que sustentaria a relação entre duas instituições formativas: escola/professores e família/pais de alunos.

1ª Reunião de pais P5

Na sala, a professora começou com duas afirmações que, a nosso ver, afastaram os pais e esvaziaram o sentido da reunião: “Hoje a reunião não é para falar do rendimento dos alunos, é mais para informações gerais e para assinar o recebimento do kit de material da prefeitura” e “a reunião vai ser rápida”. Mais para frente ela mesma antecipou e validou a saída dos pais: “os pais que assinarem a lista do material e que precisarem sair, já podem” [...] Seguiu a pauta, resumindo-a e cortando alguns assuntos, visivelmente com pressa de acabar a reunião.

2ª Reunião de pais P5

Prevaleram assuntos externos à sala de aula, chegando a excluir explicitamente o trabalho pedagógico. A professora introduziu a pauta dizendo: “Vai ser uma reunião rapidinha, só uns informes. A reunião é mais para a entrega do leite”. Avisou em seguida que não entregaria as avaliações dos alunos, que ficarão para agosto. Justificou esse adiamento devido aos preparativos da festa junina e aos atritos entre a escola e

a subprefeitura relacionados à organização da festa (esses argumentos não pareceram muito convincentes, pois a P6 da mesma escola trabalhou intensamente conteúdos pedagógicos na sua segunda reunião de pais).

Comportamental (5/11)

Este tipo de conteúdo focaliza o comportamento dos pais em dois âmbitos: a. na relação com a escola municipal de educação infantil – Emei (orientações sobre como se portar no espaço escolar – não andar sem camisa, respeito aos funcionários – e como corresponder às solicitações da escola –, ir às reuniões, ler os bilhetes e verificar o material dos filhos regularmente) e b. na relação com os próprios filhos (predomínio de orientações sobre educação familiar, como o estabelecimento de limites e a importância de manifestação de atenção e afeto). A professora pode assumir duas posturas: de educadora dos pais e de amiga dos pais. No primeiro caso, há um forte viés moralizador, julgando saber o modo certo de os pais agirem com os filhos. No segundo, a professora busca aproximar-se enfatizando suas experiências como mãe, suas próprias dúvidas e dificuldades. Mesmo ocorrendo alguma troca e participação dos pais, elas promovem um afastamento da dimensão pedagógica, ao serem priorizados conteúdos afetivos e morais, relacionados ao espaço doméstico.

1ª Reunião de pais P2

P2 parecia entender seu papel diante dos pais como de alguém que devia ensiná-los a educar melhor os filhos, cabendo transmitir-lhes aquilo que aprendera com seus estudos, acreditando que lhes faltariam conhecimentos e educação necessários para uma orientação adequada aos filhos. Talvez movida por essas intenções, monopolizou a fala por longos períodos. Na atividade inicial para que os pais comentassem pequenos textos sobre relação entre pais e filhos, sua fala se estendeu por cerca de 30 minutos gerando dispersão e pouco interesse nos pais. Inversamente, nos poucos momentos em que ela explicou conteúdos pedagógicos na lousa (por exemplo, ilustrando a evolução da escrita pelos alunos) os pais se mostraram envolvidos e atentos, embora ela não tenha explorado muito o tema.

2ª Reunião de pais P3

Havia certa intimidade entre os pais presentes, sendo que alguns relataram sentimentos e situações mais delicadas já vividas: levar filha a psicólogo, dificuldade de lidar com filha depressiva e agitada, culpas por trabalhar fora. P3 pareceu criar em clima afetivo acolhedor e propício a essa intimidade e confiança. Ela interveio, falando de sua experiência de trabalhar fora e da culpa que sentia muitas vezes, demonstrando solidariedade aos pais. Manteve o foco na importância do carinho, na carência de afeto e de abraço que as crianças vivem hoje em dia. Comentou as más influências da televisão.

Educacional (3/11)

Neste modo de gestão, há prevalência de temas relativos ao trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos. Constatou-se um maior detalhamento na explicação das atividades realizadas com os alunos e do relatório da professora e, para favorecer sua compreensão, são realizadas atividades semelhantes com os pais. Ele corresponde, portanto, à própria definição de “reunião bimestral” dada pelas escolas. O eixo se mantém na figura de aluno, e não de filho, como no conteúdo comportamental.

2ª Reunião de pais P6

A professora deu prioridade ao trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, deixando avisos e outros temas mais gerais e burocráticos para o final. Demonstrou, com isso, uma evidente valorização daquele, que ocupou quase toda a reunião. Explicava as atividades por meio de exemplos dos próprios alunos e conduziu uma atividade semelhante com os pais (jogo da memória com nomes, por exemplo), de modo que estes puderam acompanhar na prática o que ela explicava.

2ª Reunião de pais P1

P1 deu bastante atenção ao relatório sobre os alunos que estava entregando aos pais: um tipo de avaliação de desempenho cobrindo diversas áreas trabalhadas, especialmente ligadas à alfabetização, contagem e cálculos. Explicou cada item para que os pais pudessem compreender o material dos filhos. Circulou pelas mesas e esclareceu dúvidas individualmente. Não explorou trocas coletivas.

QUADRO 2

INDICADORES DE MODOS DE GESTÃO DAS REUNIÕES QUANTO AO CONTEÚDO

Aspectos	Burocrático	Comportamental	Educacional
Temas	Normas escolares e informações gerais	Questões afetivas e de comportamento	Projeto pedagógico
Relação predominante	Entre usuários e servidores públicos	Entre pais e filhos	Entre professor e pais de alunos
Sustentação dos temas	No estatuto e em programas governamentais	Na leitura de textos para os pais	Nos trabalhos realizados com e pelos alunos

MODOS DE GESTÃO QUANTO À DINÂMICA

Fragmentada (2/11)

No grupo de pais há pouca interação, que tende à fragmentação e ao esvaziamento durante a reunião. Professora tenta centralizar a atenção do grupo, mas não estabelece uma liderança e na atitude dos pais predomina a passividade e a desatenção. A relação com a professora parece frágil, chegando a ocorrer reações mais ostensivas diante dela (por exem-

plo, pais levantam enquanto professora estava falando e saem antes de a reunião terminar oficialmente). Essa dinâmica é a que se encontra mais distante de uma relação de cooperação, pois prevalecem o tédio e o desinteresse por parte de ambos os lados, professora e pais.

2ª Reunião de pais P5

Configurou-se uma reunião sem uma “cara” própria, quase não se falou dos alunos. P5 manteve-se mais atrelada a assuntos administrativos que pedagógicos; a reclamações e desabaços sobre relação desgastada com a subprefeitura, do que sobre o trabalho que a própria escola (e ela, professora) vinha desenvolvendo internamente com seus alunos. Pais entraram e saíram ao longo da reunião, alguns deles sem muito respeito pela professora ou pelo grupo de pais.

Centralizada (7/11)

A formação do grupo de pais assemelha-se a um agrupamento de pessoas com pouca interação interna, pois a ligação com o professor é quase exclusiva. O papel do professor é de líder do grupo, que possui o saber legítimo e valorizado. Os pais mantêm-se mais passivos e submissos; suas escassas participações buscam esclarecer informações e quase não há sugestões ou questionamentos. As relações mantêm-se verticais entre a professora e pais, estes assumindo um papel claramente secundário.

2ª Reunião de pais P1

Professora cumprimentou os pais, apresentou novamente a pesquisadora e começou pela atividade de leitura e discussão de trechos sobre educação de filhos. Retomou a reunião anterior, em que conversaram sobre educar, dar limites, e propôs aos pais que dissessem o que era ouvir para eles. Após muita insistência da professora, ocorreram seis falas, que ela foi traduzindo ao seu modo na lousa. Ela comentou e reforçou as falas. Essa parte durou quase quarenta minutos. Pais atentos à professora, mas inibidos para falar. Alguns se esforçavam, mas muitos pareciam não entender muito bem o conteúdo do que a professora lera nos textos iniciais, pois houve poucos exemplos práticos.

Coletiva (2/11)

Neste caso, os indivíduos formam um grupo orgânico, em torno de uma tarefa comum, interagindo entre si. O que fundamenta as relações entre todos os participantes são o intercâmbio e a implicação, formando um grupo articulado e dinâmico. A professora coordena (sem monopolizar) a reunião: valoriza o saber dos pais, não só no discurso, mas nas ações, demonstrando que necessita da participação deles e, inclusive, de colegas de equipe. Há horizontalidade entre pais e professora, com participação e reciprocidade mais efetivas, buscando a inclusão de

todos. Isso se reflete, também, na movimentação dos corpos: os pais não permanecem sentados nas mesmas cadeiras, circulam com mais liberdade pela sala em diferentes momentos.

2ª Reunião de pais P6

O modo de P6 trabalhar os conteúdos pedagógicos levou em conta a vivência dos pais ao propor que jogassem como os filhos fazem em aula. Sem cair num mero ativismo, intercalou explicações sobre objetivos e significados dos jogos. Outra maneira com que estimulou maior atividade dos pais foram as alterações de posturas físicas durante a reunião: circular pela sala, ir até a lousa, sentar em pequenos grupos com outros pais, sentar individualmente, sair da sala para pegar material. Essa dinâmica mostrou-se eficaz em produzir e manter o envolvimento da maioria durante toda a reunião. [...] Pareceu preocupar-se em envolvê-los entre si e, junto com isso, inteirá-los de seu trabalho com as crianças. Ela os tratou como adultos, conhecendo muitos pelo nome (talvez todos) e não apenas como “mãe” ou “pai”. Estabeleceu uma relação horizontal, sem perder as especificidades de cada um. Consultou-os sobre o seguimento da reunião e solicitou participação ativa de vários pais e do grupo como um todo. [...] Pais demonstraram respeito e não pareciam intimidados ou receosos de falar e serem eles mesmos. Na hora da oficina (com os jogos), riam muito, acusavam-se amistosamente, havia espírito de grupo, equipe. Pareciam divertir-se e aprender ao mesmo tempo.

QUADRO 3

INDICADORES DE MODOS DE GESTÃO DAS REUNIÕES QUANTO À DINÂMICA

Aspectos	Fragmentada	Centralizada	Coletiva
Interação	Pouca interação entre professor e pais	Apenas interações dos pais com o professor	Interações múltiplas: entre professor e pais e entre os pais
Formação do grupo de pais	Aglomerado de pais, unidos pela presença física	Grupo de pais controlado pelo professor	Grupo de pais coordenado pelo professor
Qualidade das relações	Pais e professor: tédio e desinteresse	Pais: dependência e passividade. Professor: sobrecarga	Pais e professor: participação e cooperação

DISCUSSÃO

Na análise dos diferentes modos de gestão de reuniões de pais por professores de educação infantil, observou-se, inicialmente, que tais espaços são formalmente associados à oportunidade de apresentação do trabalho pedagógico e de estreitamento de uma relação cooperativa com os pais, tanto pelos textos comentados, como pelo discurso das escolas pesquisadas. Os resultados evidenciaram que alguns modos de gestão caminharam nessa direção, enquanto outros valorizaram ângulos distintos da relação com as famílias.

Em relação ao conteúdo, o educacional é o que melhor corresponde aos objetivos apontados. Nele, o foco mantém-se na relação pedagógica com os alunos, de modo que os pais tenham conhecimento sobre como ela se desenvolve cotidianamente. O professor fala de sua prática, daquilo que define sua função naquele contexto específico, o educacional. Embora ele e os pais se complementem na tarefa educativa, posicionam-se a partir de pontos de vista diferentes (PERRENOUD, 2000), os quais precisam ser mutuamente reconhecidos, respeitados e valorizados.

No modo de gestão de conteúdo comportamental o professor se distancia de sua competência docente e busca compartilhar a função educativa de pai/mãe dos seus alunos, o que “não é nem a especialidade nem a vocação docente” (AQUINO, 2002). Fazer disso o centro de uma reunião de pais pode configurar ao menos dois problemas. Em primeiro lugar, torna-se uma armadilha para o próprio profissional. São conhecidas as queixas dos professores (especialmente desta faixa etária) quanto às múltiplas demandas que se colocam hoje em dia sobre seus ombros: agir como assistente social, psicólogo, médico, psicopedagogo, babá e tantas outras... Quando, numa reunião bimestral, a própria instituição escolhe aprofundar a discussão sobre temas relativos, por exemplo, à educação familiar, ela alimenta a sobrecarga de que se queixa o educador e favorece o enfraquecimento da função educacional da educação infantil, estabelecida como eixo da proposta curricular nacional para essa faixa etária (BRASIL, 1998). Manifestar simpatia, solidariedade, compreensão pelos desafios e dificuldades que envolvem a educação familiar é, certamente, bem-vindo e favorece a proximidade com as famílias, desde que não se sobreponha ao contrato pedagógico que caracteriza a relação entre escolas (professores) e famílias.

Um segundo problema da ênfase em temas comportamentais é o desperdício de uma ocasião ímpar para informar os pais sobre as especificidades do universo escolar. Ainda mais se levarmos em conta que muitos desses pais não frequentaram a escola nessa idade, e que a escola, pública ou não, presta um serviço à comunidade e tem o dever de informá-la sobre ele. Nesse sentido, temas burocráticos e normativos não podem ser extraídos da relação entre famílias e escola, pois, numa perspectiva de educação para a cidadania (BRASIL, 1998; KRAMER, 1993), é fundamental que se cuide da dimensão política e institucional dessa relação: das normas e regras, do conhecimento e da participação no funcionamento da escola como um todo. O que se questiona é a ocupação de um espaço tão caro à divulgação do projeto pedagógico por essas outras questões, o que acontece no modo de gestão de conteúdo burocrático. Nele, a maior parte da reunião é gasta com assuntos ligados a programas sociais (como distribuição gratuita de material, uniforme, leite e transporte) e questões de funcionamento institucional (regras gerais e preparação de festas e passeios, por exemplo). Este artigo defende a criação de ocasiões específicas para o tratamento desses assuntos, e, se necessário, que ocupem espaços reduzidos e secundários nas reuniões de pais.

As diferenças encontradas nos modos de gestão relativos à forma levam a uma importante reflexão sobre a definição e o manejo da pauta. Uma pauta para a reunião de pais deve ser vista como muito mais do que elaborar uma lista de tarefas ou assuntos para tratar com os pais. Ponderar sobre a ordem dos assuntos, o tempo estimado para cada um, as atividades envolvidas e o modo de conduzi-las são questões essenciais. Dois modos de gestão analisados – forma desorganizada e forma rígida – indicam pouca atenção a esses elementos. No primeiro caso, o que ocorre é uma situação de justaposição e confusão das partes da pauta. Talvez por um preparo inadequado, ou pouco envolvimento do docente, essa situação é a mais perigosa, pois facilmente leva ao desinteresse (tanto dos pais como do próprio professor) e ao esvaziamento da reunião. No segundo caso, ao contrário, ocorre um apego excessivo à pauta, prejudicando tanto as manifestações dos pais, como a autonomia do professor. Em ambos os casos, atribui-se aos pais uma posição passiva de ouvintes e expectadores perante o representante da instituição escolar, o que não condiz com uma relação participativa, democrática e inclusiva (BRASIL, 1998; MACEDO, 2005). A organização e a coordenação das reuniões de pais cabem, certamente, à escola. O que se questiona, nesses modos de gestão, é que a pauta não interage com as relações de fato estabelecidas durante os encontros. Desconsidera-se, por exemplo, que o tipo de atividade pode reforçar as diferenças de posição social e cultural entre professores e pais, inibindo os últimos. Por exemplo, a leitura de textos para reflexão e debate (recurso utilizado em 9 das 11 reuniões) pode ser mais um empecilho do que um facilitador da participação, como alertam Pinto e Goldbach (1990, p.113): “falar para um grande público é hábito dos profissionais de escola, e não de um grupo leigo. É preciso certa desinibição, fluência verbal e uso de certas características discursivas”.

No modo de gestão relativo à forma compartilhada, diferente dos modos anteriores, a professora assume uma posição mais livre e criativa perante a pauta previamente elaborada, incluindo-a no debate com os pais, que são consultados e podem opinar sobre a ordem dos temas previstos. Nesse caso, a pauta está a serviço da professora durante o encontro (e não o contrário, como no caso da forma rígida) e leva em conta quem são os pais, de modo que ambos compartilham seu andamento. Ela serve como referência flexível, aceitando mudanças na ordem ou em alguma atividade conforme cada situação em particular. Um exemplo são os diferentes agrupamentos de pais, a sua movimentação pela sala e a escolha de atividades mais práticas (como jogos) e menos vinculadas à escuta e debate de textos, o que remete ao terceiro aspecto analisado.

Em relação à dinâmica, o que está em jogo é a realização da reunião em si mesma, especialmente mediante o tipo de relação que se estabelece entre todos. Portanto, ela está intimamente ligada aos dois aspectos já comentados (a escolha dos temas, a ordem e as atividades propostas). O modo de gestão de dinâmica coletiva é aquele em que se expressa uma

participação efetiva dos pais por atividades interativas e lúdicas, ilustrativas de tarefas realizadas com e pelos alunos. Além do envolvimento dos pais elas favorecem a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula e uma aproximação em relação à professora. Estimula-se o entrosamento entre os próprios pais e com outros colaboradores educacionais, como a professora substituta, incluída na reunião. A reunião é entendida como resultante não apenas da condução da professora, mas também do envolvimento dos pais como grupo, dos alunos e outros profissionais da instituição: como um processo construído coletivamente.

Os dois outros modos de gestão quanto à dinâmica expressam situações que não contribuem para o envolvimento, a participação e a interação dos pais. Num deles (dinâmica fragmentada), não ocorre a formação de um grupo: as pessoas (inclusive o docente) parecem reunidas apenas para cumprir uma obrigação pela presença física, não interagindo entre si. No outro (dinâmica centralizada), acentua-se um modelo de escola tradicional, em que a intensa atividade do professor (que, inclusive, pode sentir-se sobrecarregado) contrasta com a passividade das famílias (e dos alunos). A atenção e a interação dos pais se concentram na figura do docente, que controla os assuntos, as manifestações e o andamento da reunião. Como no aspecto da forma, não se trata de negar o papel de liderança do professor, mas de chamar a atenção para modos de gestão em que o desinteresse ou o controle excessivo prejudicam a construção de uma relação recíproca, isto é, de parceria entre escola e famílias.

Concluindo, constatou-se que em cada uma das três dimensões dos modos de gestão analisados é possível identificar claramente indicadores que favorecem maior participação dos familiares nas reuniões e um exercício da função docente com mais liberdade e autonomia. Eles corresponderam aos modos de gestão de conteúdo educacional, forma compartilhada e dinâmica coletiva. Presentes em menor número diante de outros modos analisados, torna-se essencial trabalhar em favor da socialização, da valorização e da multiplicação destas (e de outras possíveis) experiências bem-sucedidas. Para isso, é fundamental que sejam feitos registros das reuniões e que se garantam espaços permanentes – dentro dos horários de planejamento regular – para discussão e análise dos diferentes modos de gestão dos professores. Especialmente porque, como discutiu Garcia (2005), é preocupante a falta de abordagem do tema da relação entre escolas e famílias (e, mais ainda, das reuniões de pais), tanto no projeto pedagógico das escolas, como durante a formação do professor. Apegar-se às justificativas de que a pressa dos pais seria um fator determinante para definir o tipo de reunião impede a percepção dos vários elementos aqui estudados, paralisando a reflexão. Deixando-as de lado, será possível analisar mais a fundo a responsabilidade de cada escola e de cada professor – o real gestor dessas reuniões –, restaurando a ambos o poder que efetivamente possuem de torná-las um espaço mais construtivo e mutuamente enriquecedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posicionar o estudo das reuniões de pais como uma questão de gestão do professor, sem esquecer o respaldo imprescindível da instituição, significa reconhecê-las como um desafio constante de coordenação dos eixos analisados: conteúdo, forma e dinâmica. No primeiro caso, determinar seu conteúdo implica integrá-las ao projeto pedagógico, por meio da discussão dos temas que devem tratar e de sua relação com o cotidiano da sala de aula e da vida escolar. Em segundo lugar, refletir sobre sua forma significa aproximá-las do âmbito da didática, definindo recursos e estratégias para a abordagem dos temas. O terceiro eixo, finalmente, enfatiza sua inserção em uma dimensão relacional, viva, de abertura ao desconhecido, que se transforma e só se realiza no momento do encontro com o outro.

O artigo apresentou elementos constitutivos de diferentes modos de gestão das reuniões, possibilitando a conclusão de que tais variações não são inócuas, podendo favorecer ou impedir a consolidação de uma relação cooperativa entre escolas e famílias. Aqui, como em qualquer outro processo construtivo, distinguir o que se deve conservar e o que carece ser modificado é fundamental. Neste sentido, destacaram-se os indicadores que favorecem essa qualidade de relação. Mediante a análise dos modos de gestão apresentados, buscou-se, acima de tudo, valorizar e contribuir com a prática diária dos professores: os maiores empenhados na desafiadora tarefa de construir e consolidar os laços de uma efetiva parceria entre as escolas e as famílias. Foi com este intuito que este artigo discutiu as reuniões de pais: como espaços potencialmente transformadores do que tem sido e do que pode vir a ser a relação entre as duas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHON, B. G.; ESSLE, C. H.; STROBER, I. S. REUNIÃO DE PAIS: sofrimento ou prazer? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- AQUINO, J. G. DIÁLOGOS COM EDUCADORES: o cotidiano escolar interrogado. São Paulo: Moderna, 2002.
- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, 1998.
- CARVALHO, M. C. B. (Org.) A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA EM DEBATE. São Paulo: Educ, 1995.
- COLLARES, C. A. L. O COTIDIANO ESCOLAR PATOLOGIZADO: espaços de preconceitos e práticas cristalizadas. 1994. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas.
- FRAIMAN, L. P. A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. 1998. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FRELLER, C. C. HISTÓRIAS DE INDISCIPLINA ESCOLAR E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO. 2000. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GALLUZZI, C. P. PROPOSTAS PARA REUNIÕES DE PAIS. São Paulo: Edicon, 2004.

GARCIA, H. H. G. O. FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo sobre reuniões de pais. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GARCÍA, R. O CONHECIMENTO EM CONSTRUÇÃO: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GEIS, R. M. CRIAR OU EDUCAR CRIANÇAS: estudo das representações de mães e educadoras sobre o papel da creche. 1994. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOMES, J. V. Relações família e escola: continuidade e descontinuidade no processo educativo. REVISTA IDEIAS, São Paulo, n. 16. p. 1995.

HADDAD, L. A CRECHE EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 1989. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). ENCONTROS E DESENCONTROS EM EDUCAÇÃO INFANTIL. São Paulo, Cortez, 2002. p. 91-86

KRAMER, S. (Org.). COM A PRÉ-ESCOLA NAS MÃOS: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

MACEDO, L. ENSAIOS PEDAGÓGICOS: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, v. 38, n.133, p. 171-194, jan./abr. 2008.

MEIRIEU, P. O COTIDIANO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONÇÃO, M. A. G. SUBALTERNIDADE OU PARCERIA? Um estudo das representações sociais sobre a participação das famílias nas creches. 1999. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, L. C. F. A ESCOLA E A FAMÍLIA SOB O OLHAR DE SEUS AGENTES: um estudo das representações de pais e professores em uma escola cooperativa. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Z. R. EDUCAÇÃO INFANTIL: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREZ, M. C. A. FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Ribeirão Preto.

PERRENOUD, P. DEZ NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. A EQUILIBRAÇÃO DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINTO, A. N. L.; GOLDBACH, A. Escola: família: iniciando um diálogo. In: AMORIM, M. PSICOLOGIA ESCOLAR: artigos e estudos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. v.9, n.2, p. 203-213, 2005.

RIBEIRO, M. N. ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA CIDADE DE PORTO VELHO. 2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). Os FAZERES DA EDUCAÇÃO INFANTIL. São Paulo: Cortez, 1998.

SZYMANSKY, H. Encontros e desencontros na relação família-escola. In: TOZZI, D.A.; ONESTI, L.F. (Coord.). Os DESAFIOS ENFRENTADOS NO COTIDIANO ESCOLAR. São Paulo, FDE, 1997.

p. 213-225. (Série Ideias, 28)

YIN, R. K. ESTUDO DE CASO: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HELOISA HELENA GENOVESE DE OLIVEIRA GARCIA

Doutoranda pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

HHGO@UOL.COM.BR

LINO DE MACEDO

Professor titular de Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

LIMACEDO@UOL.COM.BR

OUTROS TEMAS

ESTADO DA ARTE: GESTÃO, AUTONOMIA DA ESCOLA E ÓRGÃOS COLEGIADOS (2000/2008)

ANGELA MARIA MARTINS E VANDRÉ GOMES DA SILVA

RESUMO

Este artigo resulta de Estado da Arte que sistematizou a produção científica em torno do tema da gestão, da autonomia e do funcionamento de órgãos colegiados em escolas da educação básica, entre 2000 e 2008. O levantamento, contendo 753 fontes documentais, foi realizado com base no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em artigos de periódicos da área de ciências humanas e sociais e em anais de eventos. Após a sistematização das fontes em banco de dados, estas foram agrupadas em quatro categorias centrais. Neste texto, discutem-se os dados quantitativos provenientes dos três tipos de fontes e os focos de interesse das investigações. Procura-se identificar os desenhos metodológicos e os referenciais teóricos adotados por estudiosos de políticas educacionais quando focalizam o tema da gestão escolar.

ESTADO DA ARTE • AUTONOMIA ADMINISTRATIVA • ESCOLAS •
GESTÃO

STATE OF THE ART: MANAGEMENT, SCHOOL AUTONOMY AND COLLEGIAL ORGANIZATIONS (2000/2008)

ANGELA MARIA MARTINS E VANDRÉ GOMES DA SILVA

ABSTRACT

This article results of the review of scientific production on the subject of management, autonomy and the operation of collegial organizations within basic school institutions between 2000 and 2008. The survey, was carried on the Capes dissertation database, on Human Sciences periodicals and on the historical records of events. A database of 753 source documents grouped into four basic categories was constructed. This paper discusses the quantitative data from the three types of sources and the main concerns of the researches. It aims to identify the methodological designs and the theoretical references adopted by educational policy experts regarding school management.

STATE OF THE ART • SCHOOL AUTONOMY • SCHOOLS • MANAGEMENT

A ÁREA DA EDUCAÇÃO no Brasil tem-se dedicado, sobretudo a partir dos anos de 1980, a debater problemas que afetam a gestão e a autonomia das escolas públicas e o papel dos órgãos colegiados nesse processo. De modo geral, são discutidas as seguintes questões: a gestão da escola e o processo de construção da sua autonomia pedagógica, financeira e administrativa; as relações das escolas com os órgãos centrais; as relações entre direção, pais, docentes e alunos; o funcionamento dos órgãos colegiados; as parcerias entre o setor público e privado lucrativo e não lucrativo; as avaliações em larga escala e seus possíveis desdobramentos na gestão escolar.

¹ O Estado da Arte tomou como recorte a gestão da escola pública. Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp -, foi realizado pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e coordenado por Angela Maria Martins. Participaram do estudo, como pesquisadores convidados, os professores Dr. Cleiton de Oliveira, da Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep - e Dr. Donald Bello de Souza, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Participaram como documentalistas Valéria Virgínia Lopes, Vandré Gomes da Silva e Marialva Rossi Tavares. Agradecemos a Maria da Graça Vieira pelo suporte na organização do banco de dados e a Miriam Bizzocchi pela sistematização dos dados estatísticos.

² Disponível no site da Fundação Carlos Chagas (www.fcc.org.br).

Assim, este Estado da Arte¹ sistematizou a produção científica realizada entre 2000-2008, com vistas a contribuir para a divulgação dos trabalhos de estudiosos brasileiros e articular possíveis integrações entre os grupos de pesquisa que se dedicam a refletir sobre as questões que afetam a gestão escolar. Estruturou-se um banco de dados, com 753 fontes documentais². O levantamento permitiu sistematizar os estudos com a preocupação de mapear: quais regiões do país concentram maior número de estudos sobre o tema? quais os focos de interesses das investigações? em torno de que categorias essas pesquisas poderiam ser agrupadas? que estudos predominam: empíricos ou teóricos? quais as perspectivas metodológicas utilizadas e que procedimentos são adotados?

Tomou-se como referência estudo anterior, coordenado por Wittmann e Gracindo (2001), que congregou 21 pesquisadores e levantou relatórios de pesquisas, livros e artigos, compreendendo 922 trabalhos, finalizados no período de 1991 a 1997. Dos documentos sistematizados, 134 examinavam a gestão da escola pública, constituindo a terceira maior

temática do levantamento. Esse Estado da Arte já apontava, portanto, a importância que o tema tem ganhado no cômputo das investigações sobre políticas educacionais.

PROCEDIMENTOS DA COLETA

O levantamento foi realizado mediante utilização do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, seleção de artigos de periódicos da área de ciências humanas e sociais classificados pelo Qualis/Capes, e anais científicos das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – e da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação – Anpae. As fontes foram organizadas em base de dados, mediante utilização do programa *Winisis*, disponibilizado gratuitamente pela Unesco, com base nas seguintes palavras de acesso: gestão; gestão escolar; gestão democrática; direção de escola; administração escolar; autonomia; autonomia escolar; financiamento escolar; projeto pedagógico; projeto político-pedagógico; conselhos escolares; participação dos pais.

A pesquisa das dissertações e teses realizou-se exclusivamente em meio eletrônico (*internet*), cobrindo o período compreendido entre os anos 2000 e 2008, e resultou em um total de 406 trabalhos catalogados. Segundo descrição do órgão³, essa ferramenta abarca “resumos de mais de 366 mil teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras a partir de 1987”. O banco de teses e dissertações da Capes permite uma pesquisa diversificada e/ou alternativa por autor, assunto e instituição e oferece como filtros de busca o ano da defesa dos trabalhos e seu nível/modalidade (mestrado, doutorado ou profissionalizante). O levantamento partiu da utilização do campo referente ao assunto – especificado no item “todas as palavras”⁴ – tendo como filtro o ano de defesa (a partir de 2000).

Alguns dos trabalhos selecionados não dispunham de determinadas informações importantes ou mesmo fundamentais como: resumo, área de conhecimento, palavras-chave, paginação. Vale ainda a ressalva de que as informações disponibilizadas são de responsabilidade das instituições que coordenam os programas de pós-graduação e não da própria Capes. Adotou-se também um segundo procedimento: o levantamento dos grupos de pesquisa relacionados ao tema do estudo e seus respectivos membros na condição de orientadores de teses e dissertações de programas de pós-graduação avaliados pela Capes. Foram acessados os currículos desses pesquisadores, disponíveis na Plataforma Lattes⁵, e confrontadas as dissertações e teses, declaradas por seus orientadores e de potencial interesse para a pesquisa, com os trabalhos que já haviam sido selecionados. Nos casos daqueles ainda não identificados, procedeu-se a nova busca no banco de dados da Capes, agora pelo nome do autor.

3 Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>; acesso em: 2 nov.2009.

4 Os termos de pesquisa “autor”, “assunto” e “instituição” permitem além da especificação denominada “todas as palavras”, as opções “qualquer uma das palavras” e “expressão exata”. Nossa opção pela especificação mencionada se deu em razão da enorme amplitude ou do recorte notadamente excludente dessas outras especificações, tendo em vista um levantamento mais preciso dos trabalhos pertinentes ao foco da pesquisa.

5 Disponível em <http://lattes.cnpq.br>, acesso em: 13 nov.2009.

6 Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>; acesso em: 7 mar.2009.

7 Disponível em www.scielo.org/php/index.php?lang=en; acesso em: 12 dez.2009.

8 Disponível em www.ibict.br/secad.php?cat=Biblioteca%20Digital%20Brasileira; acesso em: 18 dez. 2009.

9 Disponível em www.oei.es/bibliotecadigital.php; acesso em: 18 nov.2009.

10 Disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp; acesso em: 13 set.2009.

11 O 21º Simpósio brasileiro: produção do conhecimento em política e gestão da educação e o 3º Congresso luso-brasileiro: espaço público e gestão da educação: desafios de um novo tempo, realizados em Recife, em 2003, não divulgaram os trabalhos na forma de CD-ROM, portanto, não integraram o levantamento.

12 Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/23reuan.htm; acesso em: 21 nov.2009.

Os critérios para a localização de artigos em periódicos foram definidos a partir do seguinte conjunto de filtros: periódicos classificados pelo Qualis/Capes como A1, A2, B1 e B2, conforme a Deliberação do Conselho Técnico Científico – CTC – em 16 e 17/4/2008, e outros que a Capes⁶ considera como “de interesse para o Portal”; periódicos em bases eletrônicas: Scientific Electronic Library On-Line – Scielo⁷; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e Tecnologia – IBICT/MCT⁸; Centro de Recursos Documentais e Informáticos da Organização dos Estados Iberoamericanos – Credi/OEI⁹; Bibliografia Brasileira de Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – BBE/Inep¹⁰; periódicos impressos do acervo das bibliotecas da Fundação Carlos Chagas, das Faculdades de Educação da Universidade de São Paulo – USP – , da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Foram consultados 107 títulos de periódicos acadêmicos de todo o Brasil nas áreas da Educação, Administração Pública, das Ciências Sociais e Políticas e da Comunicação, e selecionados apenas 45 nos quais os artigos se concentravam. Os periódicos foram consultados integralmente, ou seja, todos os sumários foram examinados, ano a ano e, em seguida, coletados os artigos para leitura e análise.

O levantamento dos trabalhos publicados em anais de eventos científicos concentrou-se exclusivamente nos eventos promovidos pela Anped e pela Anpae, por serem aqueles realizados em âmbito nacional. Neste último caso, examinaram-se os Anais dos Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação disponíveis em CD-ROM e realizados em 2001, 2005 e 2007¹¹. Quanto aos Anais das Reuniões anuais da Anped, foram examinados os trabalhos que versavam sobre o tema da 23ª à 31ª reunião, com foco no Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional, via *internet*¹².

Procedeu-se então à análise de conteúdo do material selecionado. O procedimento implica um conjunto de técnicas que analisam as comunicações procurando obter indicadores que permitam inferências sobre o conteúdo, constituindo uma “operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições, já aceitas como verdadeiras”, conforme aponta Bardin (1994, p.39). De acordo com a autora, ainda, “fazer uma análise temática consiste em observar os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação, e cuja presença ou frequência de aparição poderá significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1994, p.105). A partir daí, realizou-se a classificação inicial dos dados e, em seguida, sua organização e seu mapeamento.

CLASSIFICAÇÃO DAS FONTES DOCUMENTAIS

Embora as categorias geradas da leitura do material sejam as mesmas para os três tipos de fontes pesquisadas, houve necessidade de uma descrição diferenciada e pormenorizada dos conteúdos de cada fonte documental, tendo em vista as suas especificidades. No caso das teses e dissertações, por exem-

plo, o acesso se dá apenas com base nos resumos do banco da Capes, muitos dos quais com problemas de precisão de informações, quiçá decorrentes do processo de sua migração das secretarias de pós-graduação para a própria plataforma da agência. No que diz respeito aos artigos e anais dos eventos, procedeu-se à leitura na íntegra de todas as fontes. Entretanto, mesmo assim, estes também são documentos que possuem características diferentes entre si, o que se verificou ao longo da pesquisa, exigindo atenção diferenciada na análise.

A composição final das categorias procurou observar não apenas as distinções identificadas nos trabalhos, como o foco de interesse declarado, mas também os termos empregados nos descritores e/ou palavras-chaves e no corpo do texto. Não raro, no campo educacional, e especificamente nas abordagens voltadas aos estudos sobre gestão e organização escolar, verifica-se que diversos termos podem se referir a um mesmo objeto de análise, como “projeto pedagógico” e “planejamento educacional”. Em sentido oposto, constata-se a utilização de termos comuns cujos significados podem variar bastante como “gestão democrática” e “autonomia escolar”.

Embora a atividade de classificação estivesse atenta ao que se apresentava como objeto explícito de análise nos trabalhos, procurou-se considerar também certas terminologias utilizadas que pudessem fornecer uma ideia geral da tendência dos estudos. Assim, foram considerados os termos empregados pelo autor, preferencialmente e, em seguida, o grau de especificação metodológica, os referenciais teóricos utilizados e a abrangência das informações disponíveis nos trabalhos – o que, no caso das teses e dissertações, evidenciou um limite claro, tendo em vista tratar-se de resumos.

Eventualmente, alguns estudos poderiam ser classificados simultaneamente (com base em seus conteúdos descritivos) em diferentes categorias pela abrangência de assuntos e temas ou por sua abordagem superficial. As unidades de registro dos trabalhos foram organizadas a partir do agrupamento dos assuntos e abordagens inerentes à temática em questão. Em suma, sofreram modificações e foram aperfeiçoadas durante o próprio processo de classificação conforme as especificidades de cada fonte documental, a utilização e o sentido de termos recorrentes, os objetos de estudo e focos de interesse. A seguir, são descritas as quatro categorias centrais comuns às diversas fontes documentais.

1ª CATEGORIA: ESPAÇOS E CANAIS DE PARTICIPAÇÃO INTRAESCOLAR

Respeitando a diversidade de abordagens metodológicas, as pesquisas agregadas na primeira categoria expressam claramente a preocupação de examinar os órgãos colegiados, emergindo de estudos que têm como foco de interesse os espaços institucionalizados de representação dentro das escolas, isto é, os órgãos colegiados de professores, alunos e pais, tais como os conselhos e/ou colegiados escolares, as Associações de Pais e Mestres – APMs –, os Conselhos de Classe e o Grêmio Estudantil.

2ª CATEGORIA: RELAÇÕES E PRÁTICAS INTRAESCOLARES

Na segunda categoria, encontram-se estudos que analisam como ocorrem os processos interativos no espaço escolar, com ênfase na visão de atores sobre: a construção do projeto político-pedagógico – PPP; o planejamento educacional (planejamento estratégico; constituinte escolar; instrumentos de planejamento; planejamento docente; incidência da ação supervisora sobre o planejamento docente); os processos de gestão (mudanças/permanências na organização e na cultura escolar); a participação de alunos, pais e professores nos processos de elaboração do projeto político-pedagógico, nas reuniões coletivas, nos espaços internos de deliberação sobre o plano da escola e demais formas de planejamento escolar; as novas práticas de gestão; os usos da avaliação como instrumento de gestão; a avaliação na visão dos atores escolares (pais, alunos, professores, diretores); autonomia escolar e clima organizacional; conflitos administrativos e pedagógicos; as questões que afetam a qualidade de ensino, sobretudo as que envolvem o sucesso e a evasão escolar; a gestão democrática; os processos decisórios; as concepções e as estratégias de comunicação; as formas de atuação das equipes de gestão ou do gestor.

3ª CATEGORIA: POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS GOVERNAMENTAIS E NÃO GOVERNAMENTAIS

Na terceira categoria, encontram-se pesquisas que tratam claramente de estudos na área de políticas educacionais, que analisam programas e projetos de governo e que discutem: formas de provimento do cargo de direção (eleição/nomeação/concurso); geração, controle e descentralização de recursos; o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; o Programa Nova Escola; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef; programas pertencentes ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, também apoiados com financiamento do Banco Mundial – BM; Programa de Repasse de Recursos Financeiros às Escolas Municipais – PDRE; a relação custo-aluno e o custo indireto da educação; as medidas de organização pedagógica e administrativa (correção do fluxo dos sistemas/ciclos/progressão escolar) escola em tempo integral; escola fundamental de nove anos; o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – e o Projeto de Adequação dos Prédios Escolares – Pape –; o Programa de Apoio às Inovações Educacionais – Paie –; educação inclusiva; relação entre escola e demais conselhos da sociedade civil; formação e capacitação de gestores (propostas/programas/cursos de formação inicial e/ou continuada; propostas curriculares); parcerias com Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – Oscips; parceria escola-empresa; voluntariado; parcerias com ONGs; cooperativas de ensino; análise do conjunto legal e normativo; análise de contexto político; processos de descentralização, municipalização e reformas de ensino; reflexos da política macroeconômica nas reformas da educação; análise de

pressupostos que embasam as políticas educacionais (qualidade; responsabilização da gestão); opinião de dirigentes de sistemas de ensino sobre a avaliação institucional; participação da comunidade na avaliação institucional; fatores associados ao desempenho escolar; perfis de gestão com base em modelos de avaliação.

4ª CATEGORIA: TEORIAS E CONCEITOS

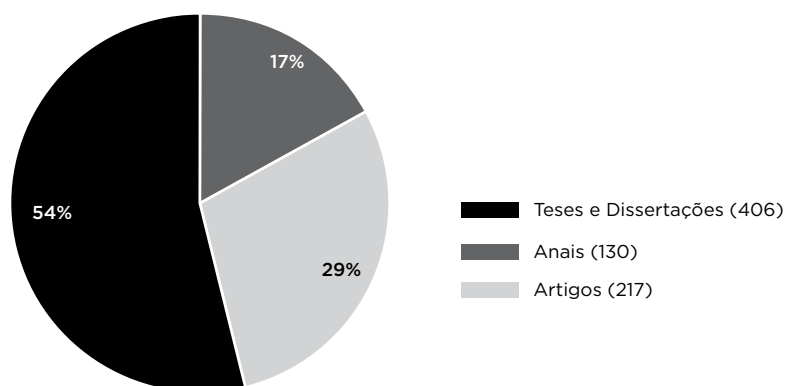
Na quarta categoria, situam-se estudos de caráter argumentativo que discutem concepções de participação, autonomia, administração, modelos de gestão e da função social da escola; concepções de direção de escola; contribuições das ciências humanas e sociais para a gestão educacional; concepções de formação do gestor; Estados da Arte.

ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Como aponta o gráfico 1, predominam as teses e dissertações como fonte (54%), em relação aos artigos (29%) e anais (17%).

GRÁFICO 1

NÚMERO DE REFERÊNCIAS POR FONTE DOCUMENTAL - 2000-2008



Fonte: Brasil/MEC/Capes (disponível em: www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses; acesso em 6 set. 2009). Dados sistematizados pelos autores.

Do total de documentos pesquisados, conforme indica a tabela 1, a maior parte foi classificada na categoria 3, totalizando 321 trabalhos (43%), número muito próximo dos documentos classificados na categoria 2, compreendendo 310 (41%) trabalhos.

As categorias 1 e 4 são as que apresentam menor número de trabalhos, respectivamente, 11% e 5% dos documentos. Ressalte-se que na categoria 4 predominam os artigos, em detrimento de trabalhos em anais de congressos científicos, cujos eventos são fortemente marcados pela divulgação de resultados de pesquisas que se debruçam sobre dados empíricos.

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DE TRABALHOS POR CATEGORIA DE ANÁLISE,
SEGUNDO O TIPO DE FONTE DOCUMENTAL – 2000-2008

Categorias de análise	Fontes documentais						Total	
	Teses e Dissertações		Artigos		Anais			
1 - Espaços e canais de participação intraescolar	15	15%	59	7%	11	8%	85	11%
2 - Relações e práticas intraescolares	57	43%	174	26%	79	61%	310	41%
3 - Políticas, programas e projetos governamentais e não governamentais	126	40%	161	58%	34	26%	321	43%
4 - Teorias e conceitos	19	3%	12	9%	6	5%	37	5%
TOTAL	217	100%	406	100%	130	100%	753	100%

Fonte: Brasil. MEC/Capes (disponível em: www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses; acesso em: 6 set. 2009). Dados sistematizados pelos autores.

As categorias 1 e 4 são as que apresentam menor número de trabalhos, respectivamente, 11% e 5% dos documentos. Ressalte-se que na categoria 4 predominam os artigos, em detrimento de trabalhos em anais de congressos científicos, cujos eventos são fortemente marcados pela divulgação de resultados de pesquisas que se debruçam sobre dados empíricos.

Muitos dos artigos aparentam ser adaptações de capítulos teóricos de teses e dissertações de mestrado, evidenciando a liberdade autoral de destacar aspectos de caráter preponderantemente conceitual e/ou argumentativo, normalmente publicados isoladamente em periódicos – ou mesmo como capítulos de livros –, mas não em forma de anais. Os eventos, com raras exceções, não aceitam trabalhos de cunho ensaístico ou argumentativo, solicitando que os associados apresentem resultados de pesquisas (preferencialmente concluídas), ou relatos de experiência (esta última modalidade apenas no caso da Anpae).

Na categoria 4, as teses e dissertações de caráter exclusivamente teórico e conceitual somam apenas 12 trabalhos (3%) – tendo em vista o universo significativamente maior de que fazem parte – o que reforça a evidência, nesse tipo de fonte documental, do caráter preponderante de investigações realizadas com base em dados empíricos.

Dentro das especificidades de cada categoria, os conteúdos variam bastante conforme a fonte documental. Na categoria 3, por exemplo, que se refere a políticas e programas, mais da metade da produção encontra-se em artigos de periódicos (58%), provavelmente tendo em vista a necessidade de rápida divulgação de temas atuais da política educacional diretamente relacionados à autonomia e cotidiano de unidades escolares. Esse fato pode ter a ver com os critérios de avaliação dos programas de pós-graduação adotados pela Capes, que tem ampliado substancialmente o peso da divulgação da produção docente e discente em periódicos no cômputo geral da nota que lhes é atribuída.

Já o maior número de trabalhos em anais de congressos científicos se encontra na categoria 2 (61%), fruto de pesquisas empíricas em parte também oriundas de teses e dissertações.

Como aponta a tabela 2, verifica-se de maneira geral um aumento crescente da produção segundo a fonte documental, ainda que se identifiquem algumas oscilações, sobretudo nos anais. Entretanto, a diferença de 8 trabalhos verificada entre 2001 e 2002 parece ser residual, pois em 2008 não foi realizado o simpósio da Anpae -, evento responsável pela publicação do maior número de trabalhos em anais referentes à temática, o que explica a inexistência, nesse ano, de trabalhos selecionados nessa fonte. Destoa, ainda, a elevada produção de trabalhos, 162 (22%), observada em 2007, superando em muito o ano anterior. Sem dúvida, um dos fatores determinantes foi o número atípico de publicações em anais naquele ano, 77 (48%), consequência do maior encontro até então realizado pela Anpae, ocorrido na cidade de Porto Alegre. De todo modo, a tendência de aumento do número de trabalhos no intervalo 2000-2008 acompanha o crescimento do número de programas de pós-graduação em educação e a consequente ampliação e consolidação de congressos científicos voltados à discussão e análise da temática. Segundo a Capes¹³, dos atuais 98 programas de pós-graduação em educação, 44 deles estão localizados na Região Sudeste, seguidos pelos da Região Sul com 27, Nordeste com 12, Centro Oeste com 11 e, por fim, os da região Norte, com o diminuto número de quatro programas.

13 Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&codigoGrandeArea=70000000&descricaoGrandeArea=Ci%CANCIAS+HUMANAS+>; acesso em: 17 fev.2010.

TABELA 2
NÚMERO DE TRABALHOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO
SEGUNDO O TIPO DE FONTE DOCUMENTAL - 2000-2008

Ano	Fontes documentais						Total	
	Teses e Dissertações		Artigos		Anais			
2000	40	10%	24	11%	4	3%	68	9%
2001	27	7%	18	8%	15	12%	60	8%
2002	47	12%	14	6%	7	5%	68	9%
2003	47	12%	24	11%	4	3%	75	10%
2004	46	11%	31	14%	4	3%	81	11%
2005	45	11%	17	8%	18	14%	80	11%
2006	52	13%	38	18%	1	1%	91	12%
2007	58	14%	27	12%	77	59%	162	22%
2008	44	11%	24	11%	0	0%	68	9%
TOTAL	406	100%	217	100%	130	100%	753	100%

Fonte: Brasil. MEC/Capes (disponível em: www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses; acesso em: 6 set. 2009).
Dados sistematizados pelos autores.

Em relação à distribuição geográfica dos documentos, conforme aponta a tabela 3, constata-se a forte predominância da região Sudeste, com 352 trabalhos (47%) e elevada produção de teses e dissertações.

Destaca-se também a produção da Região Sul com 180 trabalhos (24%), embora ela concentre grande número de textos publicados em anais (77) a maior parte deles apresentados em um único congresso, da Anpae/2007. A Região Nordeste é a que ocupa a segunda posição quanto à produção de teses e dissertações.

TABELA 3
NÚMERO DE TRABALHOS SEGUNDO A REGIÃO 2000-2008

Região	Fontes documentais						Total	
	Teses e Dissertações		Artigos		Anais			
Norte	13	3%	0	0%	0	0%	13	2%
Sul	57	14%	46	21%	77	59%	180	24%
Nordeste	71	17%	23	11%	13	10%	107	14%
Sudeste	206	51%	106	49%	40	31%	352	47%
Centro Oeste	59	15%	42	19%	0	0%	101	13%
TOTAL	406	100%	217	100%	130	100%	753	100%

Fonte: Brasil. MEC/Capes (disponível em: www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses; acesso em: 6 set. 2009). Dados sistematizados pelos autores.

PANORAMA GERAL DAS PESQUISAS

As perspectivas de investigação que se ocupam prioritariamente da análise do cenário político e econômico internacional, nacional, regional ou local com vistas a discutir a agenda de governo para a área da educação são fundamentais para a construção de um campo crítico de debates. Examinam documentos e fontes oficiais, o conjunto normativo-legal, as orientações das reformas educacionais, as diretrizes de programas e projetos que interferem diretamente nas unidades escolares e/ou enfatizam os macrocondicionantes políticos, sociais, demográficos, históricos que impactam a formulação das diretrizes de governo e os processos de implementação¹⁴.

Em alguns estudos, esses condicionantes são analisados como influências diretas nas propostas adotadas por inúmeros governos para as reformas do ensino. Em outros, aparecem como horizonte teórico para analisar políticas regionais e locais que adotam determinadas diretrizes, programas e projetos, tendo em vista o contexto de inserção do país no cenário internacional. Esse escopo de investigação aparece, neste Estado da Arte, predominantemente nos artigos em periódicos, provavelmente, pela liberdade que os autores têm para realizar discussões de ordem conceitual ou argumentativa deixando em segundo plano a apresentação de resultados de estudos de campo.

As pesquisas se debruçam tanto sobre as opções políticas que norteiam a formulação das agendas de governo quanto sobre a análise específica de programas e projetos públicos governamentais e de processos de parcerias entre o setor público e o setor privado lucrativo e não lucrativo, o que inclui experiên-

¹⁴ Parte desta argumentação encontra-se em Martins (2010).

cias pontuais de escolas cooperativas e similares. Essa pluralidade identificada nas perspectivas de abordagem provavelmente é devida à consolidação de uma tendência analisada por estudiosos da área de políticas públicas.

A história dos estudos de política educacional está relacionada à teoria das escolhas racionais com vistas a melhorar os serviços públicos e estatais, sobretudo no período pós Segunda Guerra Mundial, em que as teorias do capital humano e os princípios das democracias liberais definiam os caminhos a serem desenhados pelas investigações. A visão utópica das possibilidades da educação e os equívocos que cercavam a noção racional e linear da política – quando se acreditava que as ações e programas de governo seriam desenvolvidos da maneira como haviam sido formulados, promovendo o progresso social – deram lugar a um pessimismo generalizado e a uma visão crítica sobre as contribuições da educação para a constituição de sociedades mais justas e desenvolvidas.

Contudo, as investigações encetadas após os anos de 1990 reacenderam o debate sobre a necessidade de analisar a implementação de políticas públicas de educação, colocando no centro das preocupações, novamente, a ideia da igualdade e de como a educação pode ser promotora de equidade social. Muitas dessas investigações passam a preocupar-se com a análise e discussão das práticas e posturas profissionais democráticas, presentes ou não, nas escolas.

Ao que tudo indica, os estudos que utilizam abordagens de pesquisas de políticas educacionais que integram enfoques diversos têm crescido, o que permite desvendar, em parte, tanto o discurso oficial quanto o que ocorre efetivamente nas redes de ensino, no espaço escolar e nas interações dos profissionais que neles atuam, bem como a maneira pela qual essas práticas afetam a implementação dos programas de governo. A tênue linha que separa essas duas perspectivas de abordagem dificultou a classificação de boa parte dos trabalhos agrupados nas categorias “Políticas, programas e projetos governamentais e não governamentais” e “Relações e práticas intraescolares”.

Esta última tendência tem-se expandido nos últimos anos, com a ampliação dos usos de perspectivas metodológicas e de técnicas de pesquisa construídas no campo das ciências sociais e humanas. Elas incorporam os procedimentos de campo originados na Antropologia e/ou na Sociologia, tais como a realização de observações (participantes ou não), entrevistas semiestruturadas e de aprofundamento, painéis de entrevistas e/ou de dinâmicas de grupo e de grupos focais, dentre outros, aliados à análise de documentos oficiais e medidas legais (MARTINS, 2010). Muito embora tais procedimentos possam constituir uma possibilidade mais flexível de investigação na área, o que se verifica é a presença maciça e praticamente exclusiva desse tipo de instrumental qualitativo de pesquisa em detrimento de investigações que lancem mão de amostras estatisticamente representativas, em especial voltadas à gestão e autonomia escolar.

Nesses termos, o campo de estudos de políticas educacionais no Brasil ressentem-se ainda de investigações que tenham maior abrangência, permitindo analisar questões que afetam as redes de escolas em estudos longitudinais. Não raro, as pesquisas têm-se debruçado sobre programas de governo em um período delimitado de duração, aliado ao fato de que muitas das análises de políticas publicadas em periódicos acadêmicos da área, como os que podemos verificar no Estado da Arte, “tem-se detido apenas na sua formulação, limitando-se a discutir a validade social de seus pressupostos” (BARRETTO, 2009, p.503).

Verificou-se que há predominância de trabalhos que têm em comum a utilização de abordagens metodológicas de caráter qualitativo como “estudos de caso” e correlatos. Foi possível, ainda, constatar: técnicas confundidas com opções metodológicas; diferentes perspectivas metodológicas reunidas num único estudo; diversas técnicas de coletas de dados aplicadas a diferentes atores escolares (pais, alunos, professores, direção, coordenação) sem nenhuma explicitação acerca dos cruzamentos realizados, o que nos leva a inferir que os dados foram analisados de forma desagregada, fragilizando as análises.

Não se pode deixar de considerar, contudo, que as perspectivas teóricas de análise e as visões coincidentes encontradas nos estudos – aliadas à homogeneidade das abordagens qualitativas – podem ser devidas ao conjunto de fatores que configuram o escopo dos programas de pós-graduação. Nesse sentido, 84% dos trabalhos analisados no período dizem respeito a dissertações de mestrado, realizadas sem financiamento ou mediante a concessão de bolsas individuais de agências de fomento e de Secretarias de Educação.

Tais características não favorecem a implementação de estudos quantitativos e/ou qualitativos com desenhos metodológicos mais substantivos, o que vem gerando, ao que tudo indica, a prevalência de estudos de caso sem considerações mais balizadas acerca das questões que afetam a gestão e autonomia da escola pública. Com efeito, a realização de surveys e/ou de pesquisas qualitativas que envolvem grande número de sujeitos depende da destinação de recursos por agências (governamentais ou não, de fomento, que definem áreas de interesse para investimento e desenvolvimento científico), e/ou da demanda dos próprios órgãos centrais interessados em verificar o alcance de suas ações, geralmente, com vistas a acentuar acertos e descartar problemas e equívocos.

De certa forma, a pequena incidência de pesquisas realizadas a partir de um recorte quantitativo e/ou com um escopo mais abrangente se converte em elemento importante para a compreensão de diversos trabalhos postos na categoria “Relações e práticas intraescolares”. Algumas dessas pesquisas possuem foco difuso, e não esclarecem exatamente como as políticas afetam as redes de escolas e/ou como estas agem e reagem diante do conjunto legal e normativo. Os textos apresentam intenções genéricas de analisar o que ocorre no espaço escolar, no relacionamento entre direção, coordenação pedagógica, pais, alunos e professores e/ou entre as unidades

e os órgãos centrais do Ministério e de Secretarias de Educação (estaduais e municipais). Em suma, são investigações que buscam examinar os denominados processos interativos entre os diversos segmentos profissionais e o fluxo de comunicação entre os diferentes níveis de implementação das políticas, sem explicitar claramente os caminhos metodológicos, os procedimentos de pesquisa e/ou os referenciais teóricos que sustentam o trabalho.

No que tange aos estudos agrupados nas categorias “Espaços e canais de participação intraescolar” e “Teorias e Conceitos”, há maior explicitação do objeto, pois se trata de pesquisas que se debruçam sobre o funcionamento dos órgãos colegiados escolares de representação, no primeiro caso, e de cunho argumentativo, no segundo. Chama atenção, entretanto, o diminuto interesse dos estudos na análise das instâncias de representação e participação institucionalizadas nas escolas – consolidadas após intenso processo de reivindicações e negociações instaurado com o fim do regime militar – e seu impacto na gestão, amparado por amplo conjunto jurídico-normativo preconizado no âmbito federal e nas diferentes esferas estaduais e municipais.

Dos 753 trabalhos catalogados, apenas 85 se detiveram na análise dos órgãos colegiados, canais legítimos de representação, participação e espaços de negociações que, pressupõe-se, deveriam constituir o principal mecanismo de gestão escolar participativa. De modo geral, as pesquisas se resumem em constatar que esses órgãos não sustentam práticas democráticas no espaço intraescolar e são manipulados por diversos interesses, sem especificar de que forma os grupos e subgrupos de interesse se relacionam e/ou negociam internamente “perdas e ganhos” quando submetidos a programas e projetos de governos que se sucedem.

Há também algumas pesquisas divulgadas em artigos de periódicos, realizadas com incentivos de órgãos governamentais, que assumem um aspecto normativo. Conforme analisa Melo (1999), existe certa tendência entre os estudos de políticas públicas de forte aproximação da agenda de pesquisa com a própria agenda política em vista da sua proximidade de órgãos governamentais e/ou da dependência direta de recursos para realização de pesquisas que avaliam programas, do que resulta, muitas vezes, a mera atualização de dados e informações quando tais programas não são substituídos nas mudanças de escalão do Poder Executivo. Essa proximidade não é tão evidente no tratamento de outros temas no campo das ciências sociais e humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, o conjunto das produções tem como traço característico um discurso bastante homogêneo, não só pela recorrência a determinados termos e conceitos como pela coincidência de abordagens e perspectivas de análise. Assinale-se que o próprio conceito de autonomia, em alguns

casos, é apresentado não tanto como categoria de análise, mas antes como objeto empírico passível de simples verificação. A polissemia do termo “gestão democrática” levou parte das pesquisas analisadas a confundir o tema com o próprio objeto de pesquisa.

Descrever ou mesmo afirmar que uma dada unidade escolar possui ou não uma “gestão democrática” não significa necessariamente ter descoberto ou comprovado características reais inerentes a determinada escola; antes, haveria a necessidade de interpretá-las como base em certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que um termo como esse é socialmente construído, ganha relevo o modo pelo qual se estabelece a relação entre os sujeitos – o que inclui, evidentemente, a figura do pesquisador – e aquilo que é conceituado e qualificado. Não se trata, portanto, de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor com base na concepção que se tem de “gestão democrática”, assim como de outros conceitos recorrentes no campo de estudos voltados à gestão e organização escolar.

A “gestão democrática” não constitui propriamente um objeto de investigação empírica, mas algo semelhante ao que Charlot (2000) chama de atrativo ideológico na análise que realiza sobre a expressão “fracasso escolar”. As percepções tão comuns que atestam um evidente “fracasso escolar” ou a inequívoca presença ou ausência de uma “gestão democrática” assumem o papel de “categorias imediatas de percepção da realidade social”. Sua condição de objeto de discurso adquire enorme peso social e midiático, uma vez que esses atrativos “são portadores de múltiplos desafios profissionais, identitários, econômicos, sociopolíticos” (CHARLOT, 2000, p. 14).

Nessas condições, é razoável não tomar a noção de “gestão democrática” como um termo autoexplicativo, porque sobre ela repousam muitos e diversos significados e a possibilidade da criação de outros mais. Contudo, o que ocorre parece ser justamente o contrário, como se vê pela reiterada utilização de expressões como essa no campo educacional – e, de forma especial, na própria produção acadêmica em torno da gestão escolar – como se fossem simples *slogans* educacionais esvaziados de significado ou maiores pretensões descritivas¹⁵. Conforme analisa Ozga (2000), ao discutir a produção científica na área das políticas educacionais, a transformação de teorias em *slogan* ocorre em razão da pouca permeabilidade desse campo de investigação diante do pensamento constituído no âmbito das demais ciências sociais e humanas, o que pode comprometer boa parte das análises até agora realizadas. Embora esse panorama venha sendo modificado gradativamente no cenário contemporâneo, ainda perduram os usos das teorias como peças de encaixe para sustentação de pontos de vista que não encontram respaldo na realidade das redes de escolas.

Não raro, conforme se verificou, a gestão da escola costuma ser tratada como reflexo imediato do contexto político, econômico e cultural

15

Em educação, os *slogans* proporcionam símbolos que unificam ideias e atitudes-chave dos movimentos educacionais. Expressam e promovem, ao mesmo tempo, a cocomunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos. Com o decorrer do tempo, entretanto, muitas vezes os *slogans* passam a progressivamente a ser interpretados de maneira mais literal, tanto pelos aderentes como pelos críticos dos movimentos que eles representam. Passa-se a considerá-los cada vez mais como argumentos ou doutrinas literais, e não mais simplesmente como símbolos unificantes (Scheffler, 1974, p. 46-47).

mais amplo. Determinados referenciais teóricos – oriundos do pensamento forjado nas ciências sociais – são tomados como horizonte de análise, em alguns casos, para a explicação de todos os aspectos que dizem respeito à gestão de unidades escolares, desconsiderando a especificidade do próprio objeto de estudo. Assim, nem sempre se esclarece até que ponto determinadas correntes teóricas e/ou pensadores citados nas fontes analisadas – tais como Gramsci, Althusser, Heller, Habermas, Morin, Foucault, apenas para citar alguns – sustentam análises que permitam desvendar a gestão escolar e as relações que ali se estabelecem.

Nesses termos, não foram poucos os trabalhos catalogados no Estado da Arte que se apresentam distantes da *concretude* do espaço escolar e de suas peculiaridades, lançando mão de teorias gerais, em sua maioria importadas acriticamente das ciências sociais, ou mesmo de suas contrafações, principalmente em relação à produção discente analisada. Esse “abstracionismo pedagógico” pode consistir

...na veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que, na sua abrangência abstrata, seriam aparentemente suficientes para dar conta das situações focalizadas. (AZANHA, 1992, P.42)

O uso do termo “gestão democrática” aparece, em parte dos estudos, de forma vaga e difusa, tomado como critério inequívoco para se atestar ou discutir o valor de uma educação escolar, sua pertinência ou qualidade. Sob essas condições, ele se converte em exemplo de como um princípio legítimo forjado no escopo legal e pertinente à pesquisa educacional pode, em sua formulação abstrata, perder de vista uma realidade investigada. Sob a verificação da ausência de gestão democrática – objetivada ou reduzida a certo tratamento genérico de “eleições de diretores escolares”, de “participação da comunidade”, de “participação de alunos” ou do “estabelecimento de relações horizontais na escola”, para citar alguns exemplos – não se deve desprezar a importância de relacionar a gestão e o trabalho escolar a certos fins escolares e a alguns de seus resultados observáveis.

A tendência de localizar determinados fatos e circunstâncias escolares como elementos que se prestam apenas a corroborar teorias e categorias gerais de análise foi inversamente proporcional à parca relação estabelecida entre a gestão escolar e determinados dados escolares objetivados, por exemplo, no desempenho de alunos em avaliações de larga escala das unidades escolares pesquisadas, no fluxo escolar e nas características socioeconômicas de alunos e suas famílias. Esses dados costumam ser documentados nas escolas e deveriam ser articulados a mecanismos de efetivação de uma gestão que se quer democrática.

Entretanto, não se pode desconsiderar que professores, diretores e alunos são construtores de políticas, pois influenciam fortemente a interpretação que se faz das diretrizes e dos programas governamentais ao decidirem aceitá-las, modificá-las ou traduzi-las para o cotidiano de trabalho, com todas as peculiaridades, possibilidades e limites que configuram as redes de ensino. Nesse sentido, as correlações entre aspectos do cotidiano escolar e as relações de poder nele estabelecidas também são de extrema importância e não podem ser desprezadas.

Assim, o período histórico examinado (2000-2008) pode configurar uma etapa na produção científica do campo educacional na subárea das políticas públicas, constituída por uma tensão que permeia a busca de novos caminhos teórico-metodológicos que possam ampliar a visão sobre os problemas que afetam a escola pública e seus processos de gestão. Todo percurso de investigação provoca perplexidades, anseios e dúvidas que, muitas vezes, somente se podem desvendar após o acúmulo de dados e de constatações ao longo de um determinado tempo.

Lançar mão de metodologias de pesquisas de políticas educacionais integrando enfoques diversos, que permitam analisar tanto as diretrizes, programas e projetos de governo como as efetivas condições de sua operacionalização nas redes e unidades de ensino, significa tentar ultrapassar a tênue linha que vem separando, tradicionalmente, duas perspectivas de abordagem.

Estudos tradicionais das organizações se resumem à análise do controle institucional, como se este constituísse um processo linear de comando dos órgãos centrais e de cumprimento e obediência das redes de escolas, conforme analisa Ball (1989), esquecendo-se que dentro das unidades de ensino existem grupos de interesses que filtram e realizam traduções, interpretações e releituras do conjunto legal e normativo. Não se pode esquecer que as escolas configuram um campo de disputas expressas ou dissimuladas e, como em qualquer outra organização, as pessoas e os grupos reúnem-se em torno de interesses imediatos ou que se podem materializar em curto prazo de tempo, particularmente quando diretrizes legais de mudanças são preconizadas pelos órgãos centrais (MARTINS, 2008).

Os estudos aqui sistematizados podem se inserir nesse movimento de busca de renovação. Entretanto, atenção maior deve ser dada às questões teórico-metodológicas para não se perderem de vista as contribuições que pesquisas dessa natureza podem oferecer quando apontam os problemas e tensões na implementação das políticas da área. Nesse sentido, espera-se que este estudo possa contribuir para alimentar o debate, outros estudos e as preocupações daqueles que se interessam em desvendar e compreender as questões que afetam a gestão de escolas, os órgãos colegiados e o seu papel na constituição da autonomia escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: MOMENTOS E MOVIMENTOS, 20., 2001, Salvador. *Anais...* Piracicaba: Anpae/Unimep, 2001. 1 CD-ROM.
- SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: POR UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS: FORMAÇÃO, FINANCIAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5; COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Anpae/UFGRS, Faced/PPGEDU, 2007. CD-ROM.
- SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 22., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpae, 2005. 1 CD-ROM.
- AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.
- BALL, S. *La Micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós, 1989.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BARRETO, E. S. S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa educacional na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.20, n.44, p.493-506, set./dez.2009.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MARTINS, A. M. Aspectos organizacionais e dinâmicos na gestão da escola pública: dilemas e conflitos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p.135-152, 2008.
- _____. Estudos em políticas educacionais: uma discussão metodológica. In: MARTINS, A. M., WERLE, F. O. C. (Org.). *Políticas educacionais: elementos para reflexão*. Porto Alegre: Redes, 2010. p. 21-48.
- MELO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sérgio (Org.). *O Que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré, 1999. p.45-57.
- OZGA, J. *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Ed. Porto, 2000.
- SCHEFFLER, I. *A Linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.
- WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). *O Estado da Arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: Anpae; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 259-272

ANGELA MARIA MARTINS

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais
da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade da Cidade de São Paulo
amartins@fcc.org.br

VANDRÉ GOMES DA SILVA

Pesquisador do Departamento de Pesquisas Educacionais
da Fundação Carlos Chagas
vgomes@fcc.org.br

OUTROS TEMAS

QUASE-MERCADO OCULTO: DISPUTA POR ESCOLAS “COMUNS” NO RIO DE JANEIRO

MARCIO DA COSTA E MARIANE CAMPELO KOSLINSKI

RESUMO

O artigo aborda fenômeno pouco estudado no contexto brasileiro: a disputa por escolas públicas que não podem ser propriamente caracterizadas como de elite ou de excelência, mas que têm a reputação de escolas de boa qualidade. Apesar de pouco reconhecido na literatura, este é um fenômeno que se expressa mediante alguns dispositivos competitivos postos em ação tanto por famílias em busca de melhores oportunidades educacionais quanto pela burocracia educacional, os quais têm papel ativo no processo de escolha das escolas pelos pais e dos alunos pelas escolas. O fenômeno se articula à intrincada rede de hierarquias sociais marcada pela desigualdade de oportunidades na sociedade brasileira. O patrimônio de relações sociais disponível aos atores é fortemente mobilizado nos casos em que, diante de uma oferta escolar insatisfatória, a luta por uma melhor oportunidade ocupa lugar de destaque nas estratégias de muitos indivíduos e famílias.

ESCOLAS PÚBLICAS • IGUALDADE DE OPORTUNIDADES • POLÍTICAS PÚBLICAS • QUALIDADE DO ENSINO

A HIDDEN QUASI MARKET: DISPUTE FOR COMMON SCHOOLS IN RIO DE JANEIRO

MARCIO DA COSTA E MARIANE CAMPELO KOSLINSKI

ABSTRACT

The article focus on a phenomenon that is scarcely studied within the Brazilian context: the dispute for public schools that cannot be characterized as elite or excellence centers. However, these schools attained a good reputation as good quality schools. The phenomenon expresses itself, on one hand, through competitive arrangements made by families in search for the best educational opportunities. On the other hand, the school bureaucracy has an active role in the school choice of their students. It is intertwined with the network of social hierarchies and unequal opportunities in the Brazilian society. The asset of social relations available to the actors is heavily accessed in face of a poor offer of schools, the struggle for better opportunities takes a huge place within the strategy of many individuals and families.

PUBLIC SCHOOL • EQUAL OPPORTUNITIES • PUBLIC POLICY •
TEACHING QUALITY

PODE-SE AFIRMAR QUE existe um expressivo quase-mercado educacional no Brasil, tal como caracterizado na discussão originária do pensamento econômico e das reformas educacionais desencadeadas nas últimas décadas do século XX. Esse quase-mercado apresenta, porém, características originais, uma vez que seus mecanismos são pouco visíveis ou mesmo deliberadamente ocultados. Para tratar do tema, consideramos a sua relevância atual, atentando para as recentes políticas públicas propugnadas pelo governo federal brasileiro e as reações que têm suscitado. Em seguida, procuramos delimitar o uso do conceito de quase-mercado¹ para compreender uma faceta altamente iníqua dos sistemas públicos de ensino no Brasil. Prosseguindo, apresentamos a discussão nos termos em que é abordada por nossa pesquisa recente e os achados de um estudo de caso, feito na cidade do Rio de Janeiro, os quais permitem observar o fenômeno em seus resultados quanto à seletividade social. Concluindo, discutimos as consequências da recusa de reconhecer a existência do quase-mercado nas redes públicas brasileiras.

1 O que não significa adesão a propostas de organização dos sistemas escolares baseados em mecanismos competitivos.

RESPONSABILIZAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: TIMIDEZ E REAÇÕES

Ao final de 2007, o governo brasileiro divulgou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Entre inúmeras medidas, consta uma, um tanto tímida, referente ao que poderíamos denominar responsabilização pelos resultados educacionais [*accountability*]. Foi instituído um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, medida composta de indicadores

de proficiência em testes de Língua Portuguesa e Matemática (Prova Brasil) e um indicador da taxa de aprovação dos estudantes no ensino fundamental e médio, respectivamente. Tal medida pode ser agregada aos resultados das escolas e dos sistemas escolares.

O Ideb pretende instruir intervenções de política educacional, dado que permite comparar – sob o estrito ângulo das medidas de que dispõe – estabelecimentos e/ou sistemas escolares, apontando aqueles que mais necessitam de apoio ou de medidas corretivas. Em um primeiro momento, o Ministério da Educação relacionou cerca de mil municípios de mais baixo Ideb, com vistas a direcionar políticas específicas de elevação de seus indicadores de aprendizagem e de fluxo escolar. Nesse sentido, o índice alerta quanto a situações mais graves pela medida de desempenho das redes educacionais públicas, e é usado para estabelecer metas ao conjunto do sistema. Não se trata, nesse caso, de um sinalizador destinado a instaurar políticas de elevação da qualidade e da cobertura educacional por meio de mecanismos competitivos.

O Ideb pode ser considerado o desdobramento de um conjunto de iniciativas de avaliação centralizada, implantadas a partir dos anos 1990. Tais iniciativas têm sido duramente combatidas, ainda que as resistências venham se abrandando e mudando de foco. De forma geral, os argumentos contrários à avaliação centralizada dedicam-se a destacar sua suposta inspiração liberal. A avaliação dessa natureza é frequentemente vista como um instrumento de hierarquização escolar, cristalização de vantagens e desvantagens escolares, privatização do ensino público e ocultação do caráter socialmente injusto da distribuição de oportunidades escolares². Em regra, a avaliação centralizada é tomada como forma de estimular a formação de mercado, ou mais propriamente, seguindo a terminologia adotada no caso inglês, quase-mercado.

As avaliações de aprendizagem em larga escala floresceram em paralelo a iniciativas políticas que propõem resolver problemas crônicos dos sistemas de ensino por meio do estímulo à competição, recorrendo à sinalização emitida pela avaliação como estímulo à concorrência entre estabelecimentos e entre “consumidores”. No entanto, os grandes sistemas de avaliação educacional não se têm prestado apenas a esse uso, pois também podem instruir políticas públicas, ultrapassando a crença na capacidade dos mecanismos autorreguladores do mercado.

O lançamento do Ideb repercutiu menos que o esperado na opinião pública e nos meios acadêmicos. Houve reações negativas. Imediatamente surgiram acusações de que o Ideb seria uma estratégia de produzir *rankings*, favorecendo o estabelecimento de dinâmicas competitivas (LEHER, 2007; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE, 2007). O mesmo fenômeno aqui presumido já pode ser verificado em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – que, em geral, surge na imprensa na forma de *rankings* de melhores e piores estabelecimentos, ou proporcionando a

2

Uma imagem recente desse rol de argumentos pode ser encontrada em Sousa e Oliveira (2003). Há, ainda, argumentos contrários a avaliações externas no campo especificamente pedagógico, mas eles provêm fundamentalmente do desconhecimento desse tipo de recurso.

comparação entre escolas públicas e privadas. Escolas privadas disputam mercado, entre outros dispositivos, recorrendo a posições obtidas nesse *ranking*. Algumas poucas escolas públicas desenvolvem também estratégias de autofortalecimento, recorrendo aos bons resultados que alcançam. Há um evidente mercado escolar, bastante competitivo, para alguns segmentos da população capazes ou dispostos a investir recursos financeiros e de outras ordens na educação de seus filhos.

QUASE-MERCADO COMO RECURSO ANALÍTICO

É reconhecida a acirrada contenda por vagas em algumas instituições públicas, nitidamente distintas das demais por sua reputação de boa qualidade. São poucas escolas, geralmente mantidas pelo governo federal ou ligadas a universidades públicas, que desfrutam de condições excepcionais, quando comparadas a suas parceiras da rede pública “comum”.

Entre essas escolas ou entre as escolas privadas, é fácil falar de mercado e de escolha escolar [*school-choice*]. Nosso foco, contudo, se volta a um fenômeno menos visível, mas de mobilização igualmente acirrada: a disputa por escolas que não frequentam os topos dos *rankings*, não costumam aparecer em matérias jornalísticas ou não obtêm destaque fora do âmbito restrito do público a que atendem. Entre essas, afirmamos, há forte competição por parte dos alunos para aceder a elas, e, em escala mais reduzida, há também disputa das escolas pelos alunos. Tais escolas, ao fazer parte da rede “comum”, municipal ou estadual³, constituem, no Rio de Janeiro, um grande desafio do ponto de vista da elevação da qualidade da educação e, longe de compor o quadro homogêneo que pode ser depreendido do destaque quase exclusivo dado pela imprensa às demais escolas, caracterizam-se pela grande diferenciação entre elas, às vezes no mesmo bairro, a poucas quadras de distância.

Com base na Prova Brasil, o Ministério da Educação recentemente promoveu um estudo sobre “escolas eficazes” (BRASIL, s/d), procurando identificar os elementos que estariam contribuindo para que algumas escolas públicas de nível estadual e municipal obtivessem desempenhos acima da média nacional nas 4^a e 8^a séries do ensino fundamental⁴. Em diferentes estados e regiões do país foram destacadas escolas por seus resultados positivos na Prova Brasil 2005, as quais se submeteram a uma modalidade de pesquisa denominada “pesquisa rápida” [*rapid assessment*], que procurou identificar fatores associados ao desempenho mais elevado. O estudo resulta de todo interessante para os que pesquisam a questão do efeito-escola, procurando reconhecer os contrastes entre estabelecimentos escolares.

Surpreendeu-nos, contudo, a ausência de qualquer menção sobre um possível efeito que não seria produzido exatamente pela dinâmica educacional virtuosa das escolas em questão: o efeito da composição socioeconômica dos alunos e de uma possível seleção social, operado no

3

Em 2006, no Estado do Rio de Janeiro, as matrículas nas redes públicas municipais e na estadual ultrapassavam os 80% na educação básica.

4

Há uma recente mudança nessa denominação, alterada para 5o e 9o ano do ensino fundamental, uma vez que esta etapa da escolarização foi ampliada de oito para nove anos.

nível dos estabelecimentos escolares. Essa seleção, como sabemos, ocorre em dois níveis complementares: no acesso e na permanência.

Este artigo resulta de pesquisa em que procuramos, de forma exploratória, conhecer características de escolas públicas “comuns”, municipais, na cidade do Rio de Janeiro, consideradas muito boas tanto pela administração educacional quanto pela população. Trata-se de um estudo pouco ambicioso em seis escolas municipais, ordenadas em três pares em distintas regiões da cidade. Cada par contempla uma escola considerada muito boa e outra com imagem oposta. Durante a pesquisa de campo, o tema da seletividade das escolas foi-se impondo. Passamos então a dedicar maior atenção ao que aqui denominamos quase-mercado oculto.

Antes de iniciar o trabalho de campo, no fim de 2005, um acontecimento surpreendeu nossa equipe. Tivemos sistematicamente recusado, por órgãos intermediários da Secretaria Municipal de Educação, o acesso a um dado: a demanda das famílias por escolas na transição da 4ª para 5ª série⁵. Não compreendemos, nesse caso, as razões da recusa a um dado simples: listas de preferência, fornecidas pelos pais, relacionando as escolas que pretendiam para os filhos na etapa seguinte do ensino fundamental. Após alguns meses, desistimos e passamos a trabalhar, sempre com algum receio, com informações transmitidas em *off*, por funcionários das equipes pedagógicas, sobre quais seriam as escolas mais e menos procuradas daquela jurisdição, quais aquelas que gozavam de muito boa reputação.

Terminamos por ter de nos guiar, para a seleção das escolas do estudo de caso, pelas indicações colhidas dessa forma menos precisa. Sabíamos de antemão da diferença entre as escolas públicas, pois há muito deixamos de trabalhar apenas com as dicotomias simples que tanto marcaram o pensamento educacional brasileiro (público-privado; laico-religioso etc.). O tema da diferenciação seletiva entre escolas saltou de imediato. Mais que isso, ficou evidente que processos ocultos deveriam estar em curso e que essa ocultação na verdade, conforme revelou a pesquisa, indicava fortes mecanismos de seleção social.

Desde meados do século XX, o ensino público brasileiro tem-se inspirado nos princípios universalistas emanados do Manifesto dos Pioneiros, de 1932. Talvez por essa razão, processos seletivos que não sejam baseados em princípios universais, como o desempenho em testes, tendem a não ser assumidos publicamente. Mais recentemente, mesmo procedimentos meritocráticos de seleção são tidos como problemáticos, uma vez que se reconhece que contêm um forte fator seletivo de base social. Um dilema, portanto, está posto. Diante da oferta limitada de um bem escasso, para o qual há concorrência acirrada, recusar aferições de caráter universalista, que em alguma medida mascaram seletividade social, pode instaurar formas de seleção mais iníquas, com base no patrimônio de relações sociais detido pelos candidatos.

Aparentemente, é isso que sucede no caso estudado.

5

Essa denominação foi alterada, a partir de 2008, para, respectivamente, 5º e 6º anos. Estamos nos referindo ao que seria em alguns países a transição da primeira fase da *elementary school* para os anos subsequentes do ensino fundamental, os quais têm currículo mais diversificado e corpo docente mais especializado. Frequentemente há transferência de alunos das escolas nessa transição.

Buscando elementos conceituais que auxiliem a compreensão de nosso objeto de pesquisa, encontramos um número razoavelmente grande de trabalhos voltados ao chamado quase-mercado educacional. A polêmica se instalou com o desenvolvimento de políticas educacionais baseadas na premissa que a competição entre os agentes no âmbito da educação escolar pode conduzir à solução para a ineficiência de sistemas escolares públicos, conforme ficou emblemático no Ato de Reforma Educacional britânico de 1988. Não pretendemos retomar as discussões em torno dessa concepção, oriunda de uma vertente do pensamento liberal, que aposta na competição como força promotora de progresso. É inevitável, porém, mencioná-la, pois a noção de quase-mercado, inclusive com caráter prescritivo, é indissociável do contexto de valores em que ela emerge.

O que nos parece o cerne do quase-mercado educacional é a ideia de escolha escolar [*school-choice*]. Segundo as prescrições usuais, o quase-mercado funciona com base na oferta de oportunidades de escolha pelos pais entre um cardápio de escolas, que imporia, pela demanda (os estudantes/clientes), reações por parte da oferta (as escolas). O lado da oferta, não mais blindado pela barreira de proteções típicas dos sistemas estatais do *welfare state*, teria de se ajustar, buscando captar estudantes pela qualidade e o tipo da mercadoria, ou seja, dos serviços oferecidos: educação, credenciais. Mediante a sinalização emitida por sistemas centralizados de avaliação educacional externa, a oferta tenderia a elevar sua qualidade pelo efeito agregado da competição para ganhar clientes⁶. Essa é, claramente, a noção de um quase-mercado auto-organizativo, que apresenta, contudo, dessemelhanças importantes em relação a um mercado típico. Le Grand sintetiza as razões para a adição do “quase” ao clássico conceito de mercado.

6 O quase-mercado educacional britânico, por exemplo, conta com a publicação das *School Performance Tables*, que informam a *performance* das escolas em testes padronizados. Esses seriam sinais claros para a identificação da qualidade das escolas (Bradley et al., 2000).

São “mercados” porque substituem o Estado provedor monopolista por competitividade e independência. São “quase” porque diferem dos mercados convencionais em algumas características-chave [...] Do lado da oferta, como acontece com os mercados convencionais, há concorrência entre as empresas produtivas ou entre provedores de serviços [...] No entanto, em contraste com os mercados convencionais, essas organizações não necessariamente buscam maximizar seus lucros; também não são, necessariamente, de propriedade privada. [...] Do lado da demanda, o poder aquisitivo do consumidor não é expresso em termos monetários. Em vez disso, assume a forma de um orçamento “carimbado” ou *voucher* limitado à compra de um serviço específico. (LE GRAND, 1991, P.1259, tradução nossa)

Nossa questão não é a defesa ou o ataque a vantagens e desvantagens da instauração de políticas de quase-mercado educacional. Parece evidente que, mesmo entre os defensores de tais políticas, há o

reconhecimento de suas fraquezas, de imperfeições e externalidades negativas que tendem a promover.

A crítica mais comum se concentra no funcionamento de mecanismos no lado da oferta do quase-mercado educacional. No caso da reforma britânica, a maior procura dos pais por escolas de melhor desempenho e o crescente controle dos estabelecimentos de ensino em detrimento das autoridades educacionais locais LEAs sobre políticas de admissão motivaram as unidades escolares a adotar procedimentos para obter um influxo de alunos mais favorável, evitando alunos “difíceis de ensinar” (WEST, 2006; WEST, PANNELL, 2002). Na mesma direção, Glennerster (1991) assinala que a tendência à seleção é forte entre as escolas, o que contraria a concepção de quase-mercado como panaceia dos males dos sistemas escolares públicos, pelo previsível efeito de ampliação das desigualdades.

Crítica similar quanto aos efeitos da introdução de mecanismos de seleção pelas escolas é feita a iniciativas de reforma educacional nos EUA (ASTIN, 1992). No contexto norte-americano, críticas também são apresentadas ao funcionamento de mecanismos de *school-choice* no lado da demanda. Em seus estudos, Bell (2005, 2006) observa que apesar de pais de classes sociais de diversas origens usarem formas similares para escolher as escolas dos filhos, o conjunto de escolas que eles consideram e a probabilidade de escolherem uma escola de alta *performance* são diferentes. Parte da explicação se deve ao fato de que as redes sociais se mostraram uma importante influência nas escolhas dos pais. Portanto, as redes sociais de pais de diferentes classes e/ou grupos sociais os colocavam em contato com um espectro diferente de escolas.

É indispensável, contudo, considerar as evidências firmemente apontadas por Gorard e Fitz (2000) e Taylor e Gorard (2001), quando trazem dados indicando uma tendência à redução da segmentação social nas escolas da Grã-Bretanha, a partir das políticas de estímulo à *school-choice*. Desenvolvendo indicadores de diferenciação social interna nas escolas, esses autores encontram, para a maioria dos distritos, maior heterogeneidade social intraescolar, o que implica a redução da diferenciação entre escolas. Seus argumentos dão destaque ao grande papel da segmentação de base geográfica, o que faria que, após a revogação das políticas de quase-mercado escolar, em 1998, com a redução das áreas restritas de recrutamento [*catchment* áreas] a diferenciação social entre as escolas tenha aumentado.

Van Zanten (2005) resenha circunstâncias diversas em que situações de quase-mercado se desenrolam em contextos europeus. Essa autora acentua o lado da oferta, assinalando os aspectos de competição por alunos, postos em prática por meio de artifícios utilizados por parte das burocracias dos estabelecimentos escolares e por ela descritos. Agnès Van Zanten destaca a concorrência entre escolas por alunos.

Podemos supor que, no caso do Brasil, nas escolas públicas comuns, parece que há principalmente concorrência dos alunos por escolas,

diante de uma oferta muito limitada de estabelecimentos com reputação diferenciada. O papel ativo das escolas na seleção não deve ser dificultado pela concorrência marcada com outras escolas de bom padrão, dada a escassez destas. Além disso, o que limita a competição entre escolas no Brasil é sua falta de autonomia e de responsabilização clara.

Nos casos estudados na Europa, como no Brasil, parece que a reputação é o diferencial atrativo de uma escola. Essa reputação se constrói fundamentalmente pelo perfil do alunado atendido.

Por causa da ausência de elementos precisos de informação sobre a qualidade do trabalho professoral – e da desconfiança com relação aos instrumentos supostamente objetivos, apresentados pelas administrações educacionais ou por estabelecimentos como os “ranqueados” na Inglaterra – é o capital econômico, cultural e social dos alunos que mostra para o exterior a qualidade de uma escola. (VAN ZANTEN, 2005, P.569)

Lá, como aqui, procedimentos e mecanismos não previstos formalmente, irregulares ou mesmo ilegais, são relatados, contrariando, pelo dinamismo da competição, princípios de equidade de oportunidades tão caros ao pensamento liberal. Há, portanto, dispositivos ocultos, termo que também é usado pela autora: “No público, os estabelecimentos devem respeitar regras estritas de matrícula, mas a existência de uma demanda por parte dos pais da classe média e alta incita as escolas mais populares a infringir essas regras de maneira legal ou ilegal” (VAN ZANTEN, 2005, P.576).

Distinta em grau, a competição por escolas públicas precisa ser contextualizada. Conforme observa a autora, em países em que a liberdade de escolha prevalece como valor, menos estrangida pelo valor da igualdade, como, por exemplo, a Bélgica, o quase-mercado é mais francamente praticado. Já, em países como a França, ele assume feições mais ocultas, o que significa também seu deslocamento para dentro das escolas, na organização de turmas⁷. Deve-se considerar, por sua vez que, diferentemente do contexto europeu em geral, no Brasil não parece haver demanda consistente, pressão efetiva de setores estatisticamente relevantes de classes médias no quase-mercado das escolas públicas.

No país, em que a deterioração das redes públicas atingiu graus elevados, supomos que a menor variabilidade em termos socioeconômicos do público atendido não deve corresponder a uma equivalente menor variabilidade de qualidade e posição de mercado das escolas. Parece que nosso quadro é de ainda maior desigualdade, dada a escassez de boas ofertas reconhecidas.

No estudo de Van Zanten em cinco países, há indicações importantes para pensar o caso brasileiro. Porém, o mais relevante, no Brasil, em que as escolas públicas dispõem de poucos recursos diferenciadores

7

A autora relata que, na França, apesar de desaconselhada ou proibida a prática da organização intraescolar por grupos de habilidade, essa prática é disseminada, à revelia das autoridades escolares. Já em outros países, como a Hungria, ela é instituída.

nas estratégias de atração, é a reputação consolidada das escolas que conta. Há, ainda, o fenômeno da diferenciação interna por turnos, típico da América Latina. Tanto nesta pesquisa quanto na relatada por Van Zanten, há frequentemente duas escolas em uma quando se consideram os turnos. Ao turno da tarde são relegados os “piores” alunos e, por conseguinte, menos atenção e recursos de toda sorte. Também nessa instância, observamos disputa por posições⁸.

De fato, mesmo não havendo políticas oficiais que estimulem a escolha escolar, ou que adotem um sistema de consequências (recompensas, intervenções, controles) para os estabelecimentos associado a tais escolhas, é bastante plausível pensar em quase-mercados educacionais. No caso brasileiro, não existiam, até muito recentemente, iniciativas expressivas de políticas de responsabilização das escolas pelos resultados e, quiçá, de escolha escolar. A população, porém, dispõe de sinais de classificação hierárquica das escolas – públicas e privadas – e os utiliza na busca de escolas para seus filhos. No entanto, estes sinais não são tão claros como em quase-mercados regulamentados. No caso brasileiro, atores em disputa teriam acesso ainda mais desigual a indícios que lhes permitissem realizar tal hierarquização e essa capacidade estaria relacionada ao capital social que dispõem. Se Bell (2005, 2006) aponta resultados desiguais gerados pelas escolhas de pais com diferentes origens e pertencentes a diferentes redes sociais, mesmo na presença de sinais claros informando a *school-choice*, podemos esperar que, no caso brasileiro, na ausência de tais sinais, a diferenciação das oportunidades de escolha seja ainda mais pronunciada.

A classificação hierárquica das escolas produz efeitos diversos, intra e extraescolares, seja no quase-mercado organizado, seja nos processos internos das escolas. Tais efeitos podem ser identificados como uma disputa por posições em um mercado, conforme delineado por Max Weber (1992) e mobilizam fortes noções hierárquicas, mesmo entre segmentos de baixo prestígio, poder e rendimentos, conforme descrito por Elias e Scotson (2000).

Por seu turno, as escolas ou, mais adequadamente, as burocracias escolares e de nível intermediário da administração educacional não são, ao contrário do que as prescrições mais ortodoxas de quase-mercado educacional preconizam, apenas reagentes à demanda. Elas participam ativamente do processo, modelando a oferta e limitando as possibilidades de escolha. E, no quase-mercado oculto, também observamos mecanismos de seleção menos claros, se comparados com os quase-mercados regulamentados.

Por que usamos o conceito de “quase-mercado oculto”? É oculto porque não há mecanismos formais, explícitos, de seleção de alunos em cada estabelecimento. São procedimentos velados que permitem a algumas escolas operar ativamente no mercado, que, do ponto de vista legal e formal, não é, nem pode ser fechado. Há vagas para todos – ao menos no ensino fundamental. A rede estudada, assim como outras redes públi-

8

Uma mestranda integrante da equipe de pesquisa, com trajetória escolar em escolas públicas “comuns”, conta que, ao ingressar no ensino médio de uma escola estadual suburbana, logo descobriu que precisaria mudar para o turno da manhã, sob pena de não cumprir o currículo que lhe oferecesse possibilidades mínimas de concorrer à universidade. Nossa pesquisa confirma cabalmente essa impressão.

cas que conhecemos no país, não dispõe de procedimentos que permitam filtrar claramente seus alunos (testes de acesso ou mecanismos legais de exclusão e seleção). No entanto, há forte seletividade por parte de algumas escolas mais conceituadas, o que ocorre de forma velada. A existência de uma reduzida independência da gestão escolar – mesmo que esta não tenha sido estimulada por uma política deliberada – tem levado a artifícios como o de “esconder vagas”, ou à rejeição de alunos.

O resultado é um sistema altamente hierarquizado com base em critérios um tanto fluidos, nitidamente associado a mecanismos de seleção por origem social e por redes de contatos. Entre esses contatos parecem desempenhar algum papel as relações estabelecidas na política paroquial e nos jogos partidários imbricados na gestão das redes públicas. Longe de ser algo simplesmente atomizado, restrito ao âmbito dos estabelecimentos escolares, há injunções de outras esferas que podem se beneficiar do poder discricionário de distribuição de vagas de alto valor social.

Também Yair (1996) registra e analisa mecanismos equivalentes em uma cidade de Israel, na ausência de políticas de *school-choice*. Esse pesquisador traz contribuição importante à discussão, ao propor a necessidade de uma “ecologia do mercado” como básica para compreender o trânsito de alunos entre escolas. Para ele, quando se trata de um sistema de vagas com “posições fechadas”, não é possível analisar um mercado de vagas seguindo um modelo de indivíduos isolados e de posições segundo suas características e disposições pessoais. Mais além do modelo individualista, para o autor, devemos pensar em resultados agregados das escolhas, como estrangimentos das próprias escolhas possíveis (elemento estrutural). Ele pensa em um sistema integrado em que um tipo de escola permita a existência de outro. Por exemplo, escolas de maior seletividade dependem de outras que recebam os alunos que são delas excluídos.

Em suma, a tese de Yair se apoia em uma premissa de realismo sociológico⁹, buscando considerações no nível individual, combinadas com o nível estrutural, segundo um modelo de dualismo analítico. Estudantes competem por escolas, mas escolas não apenas competem, como também colaboram, na divisão dos estudantes. Ao final, a ecologia do mercado escolar pode impedir ou, ao menos, limitar severamente, a escolha livre e o mercado livre. A competição ou colaboração (divisão de trabalho) entre as escolas seria dirigida pelas escolas de alto prestígio, que delimitam as escolhas das demais, dispondo essas de escolhas dependentes ou, em muitos casos, de nenhuma escolha¹⁰.

Davies e Quirke (2007) também encontram indícios em Toronto, Canadá, de um quase-mercado não sinalizado por uma cultura de testes padronizados tampouco induzido por uma forte política oficial, mas resultado da segmentação em nichos do jogo entre demanda e oferta de escolas. Algo equivalente a nosso quase-mercado de escolas públicas.

9

Excede os objetivos deste trabalho, mas cabe um comentário. O realismo sociológico de Yair em algumas passagens parece próximo a uma abordagem funcional-estruturalista, dado que as escolas parecem ganhar vontade e intencionalidade não redutível à lógica dos atores em seu interior, com capacidade de decisão. Isso em nada reduz a pertinência do estudo para nossos objetivos.

10

Van Zanten (2005) se refere a uma tipologia das escolhas que as escolas fazem de seus alunos, contendo três categorias, que vão de uma seletividade mais estrita, para os estabelecimentos mais reputados, até a ausência de escolha, para aqueles que “herdam” os não passíveis de admissão pelos demais.

Diogo (2008) igualmente observa, em Açores, resultados fortemente segmentados entre um universo restrito de escolas, todas públicas, não expostas a qualquer política de estímulo à competição por alunos.

Praticamente todos os autores que tratam de quase-mercado e *school-choice* de um ponto de vista analítico alinham severas considerações sobre efeitos negativos da escolha escolar, indicando, em casos extremos, até movimentos disruptivos da sociabilidade nacional, uma vez que, em algumas circunstâncias – parece o caso no leste europeu pós-socialista –, a combinação de *school-choice* com ampla autonomia escolar tem conduzido inclusive a grande diversidade em termos curriculares e canalização de recursos públicos para iniciativas comunais, subnacionais, étnicas e religiosas (HEYNEMAN, 1997).

Não assumimos um *a priori* contrário a políticas que, em algum grau, estimulem a liberdade de escolha de escolas e a diversificação controlada de ofertas por parte destas. Contudo, nosso contato preliminar com a literatura e, sobretudo, a pesquisa realizada sugerem que o quase-mercado oculto que afirmamos existir em nosso contexto, combinado à reconhecida precariedade da oferta escolar pública, produz efeitos impulsionadores da desigualdade de oportunidades.

RESULTADOS DE UM PEQUENO SURVEY

Os dados apresentados a seguir foram obtidos em um *survey*, realizado no segundo semestre de 2006, com estudantes de seis escolas municipais do Rio de Janeiro. Os alunos, de 5ª a 8ª séries, recebiam um questionário com 55 questões¹¹, versando sobre a vida escolar pregressa; a composição da sua família; as características demográficas gerais; hábitos e práticas cotidianos; percepções e expectativas; meio de convivência; e inúmeros aspectos da vida escolar atual, envolvendo suas avaliações detalhadas, os padrões de relacionamento com os diversos integrantes desse ambiente, sentimentos quanto à sua presença na escola e ao pertencimento a elas (BERENDS, 1995).

Para apresentação de resultados, descrevemos alguns elementos relevantes na tentativa de compor os modelos preditivos desenhados ao final.

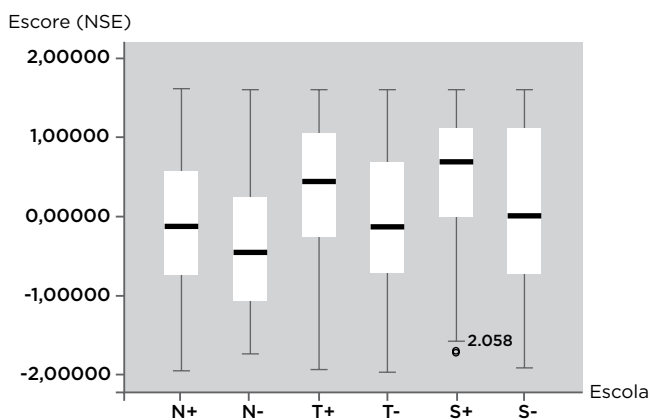
Os dados foram organizados por escola, tendo sido adotada denominação que indica a área da cidade em que se encontram, acrescida de um sinal + ou -, indicando o prestígio relativo da escola, na comparação com sua correspondente geográfica. Assim, são duas escolas para cada zona escolhida na cidade (Norte, Tijuca e Sul), com prestígio positivo ou negativo. Dessa forma, quando nos referirmos à escola T+, estaremos tratando da escola considerada de alto prestígio, situada na Tijuca. A escola N- é situada na Zona Norte, e tem baixo prestígio. Há forte distinção socioeconômica entre essas áreas. A essa desigualdade se somam profundas diferenças no acesso a serviços públicos, bens culturais etc. A região mais pobre e mais desprovida de bens e serviços é a Zona Norte, seguida da Tijuca e adjacências; a Zona Sul é a região economicamente mais afluenta da cidade. Por conta da incomum

11 Algumas questões eram subdivididas, perfazendo cerca de 200 itens.

organização espacial da cidade, em todas as regiões existem favelas com áreas urbanas mais consolidadas. Assim, podemos dizer que todas as escolas da amostra possuem alunos residentes em favelas e áreas bastante degradadas. Porém, mesmo entre essas favelas e ocupações irregulares, há clara diferenciação quanto aos padrões de vida, conforme seu distanciamento das áreas mais ricas ou do centro econômico e financeiro do Rio de Janeiro.

Como ponto de partida, são apresentadas as medidas de nível socioeconômico e de escolaridade da mãe, diretamente indicativas de padrões de vida e posições econômicas desfrutadas. A escolaridade da mãe é considerada usualmente um indicador importante do capital cultural da família. Em razão da alta incidência da falta de informações sobre os pais, especialmente à medida que se desce na estratificação social, não foi colhida a escolaridade do pai. O nível socioeconômico foi construído com as informações sobre a posse de bens domésticos, ponderados quanto à sua escassez relativa, somados e padronizados. O gráfico na forma de *boxplot* foi escolhido por descrever de maneira expressiva as diferenças observadas.

GRÁFICO 1
NÍVEL SOCIOECONÔMICO PADRONIZADO POR ESCOLA



Fonte: Survey com alunos.

Há contrastes evidentes, tanto em termos de região da cidade na qual a escola se localiza, quanto entre as escolas de uma mesma região. Entre as escolas da Zona Norte, a N+ está localizada em região mais pobre e degradada, mais assolada por problemas de violência urbana (muito próxima ao Complexo do Alemão, de triste reputação), que sua correspondente de baixo prestígio. Na Tijuca, as escolas ficam muito próximas entre si, em área tipicamente de classe média. Já na Zona Sul, a escola S+ está situada em área muito valorizada territorialmente, sem favelas próximas, mas a S- também se localiza em região valorizada, ainda que de menor prestígio, dispondo de grande facilidade de meios de acesso. Assim, as diferenças de nível socioeconômico – NSE – entre as

escolas da mesma região não podem ser bem explicadas por características do espaço geográfico em que estão inseridas.

Conforme registrado em entrevistas com a direção e observado por nossa longa imersão no campo, as escolas de alto prestígio tendem a atrair alunos de áreas distantes de seu entorno, ao passo que as de baixo prestígio são frequentadas quase exclusivamente por alunos das redondezas. Em um sentido regional de distribuição da riqueza, o nível socioeconômico médio na escola N+ é inferior ao da S-. As diferenças são perceptíveis também na observação direta nas escolas. Vestimentas e cor da pele reforçam a impressão de desníveis sociais relevantes, ainda que estes sejam menores quando comparados com alunos da rede privada ou federal.

TABELA 1
ALUNOS DE COR BRANCA/ORIENTAIS POR ESCOLA

		Cor branca/oriental	Total
Escola	N+	202	202
	n %	29,5%	100,0%
	N-	61	257
	n %	23,7%	100,0%
	T+	183	436
	n %	42,0%	100,0%
	T-	105	297
	n %	35,4%	100,0%
	S+	170	393
	n %	43,3%	100,0%
	S-	183	583
	n %	31,4%	100,0%
TOTAL		904	2650
		34,1%	100,0%

Fonte: Survey com alunos.

Com base na cor autodeclarada, criamos uma variável dicotômica brancos/orientais¹² e outras cores, o que produziu a tabela condizente com a observação *in loco*. Há maior proporção de alunos que se declaram brancos (ou orientais) nas escolas de alto prestígio; na Zona Norte é substantivamente mais baixa a proporção dos que assim se declaram. Pode-se tomar esse indicador como evidência de diferenciação socioeconômica, mas não pudemos deixar de considerar a possibilidade de ocorrência de algum tipo de segregação no acesso e permanência nas escolas mais procuradas, associados à cor da pele. Posteriormente, testamos essa possibilidade em modelo multivariado, mas ela não se sustentou¹³.

Quanto à escolaridade materna, observou-se o padrão esperado e clara associação com o nível socioeconômico. Apenas na Escola N+ registramos um comportamento estatístico que foge um pouco ao padrão, dado que essa escola se aproxima mais do padrão da Escola N-. Escola N+ vem sendo objeto de estudos mais detidos, dado que apresenta padrões

12

Quase não há orientais na rede municipal da cidade.

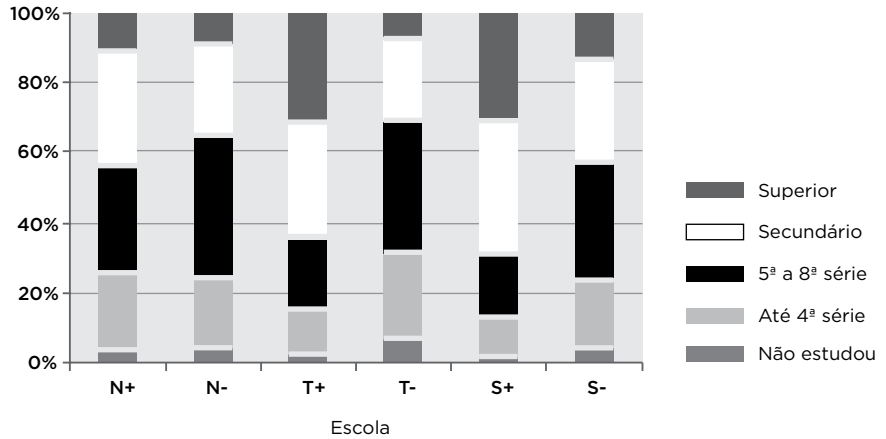
13

Não foi incluído o modelo de análise de regressão logística em que essa hipótese foi testada, por força de não ser este um trabalho que comporte aprofundamento desse tipo de análise. Porém, dada a relevância que a questão assume nos debates atuais, efetuamos inúmeras tentativas de encontrar coeficientes de diferenciação significativos para cor de pele, controlados por variáveis socioeconômicas e culturais, mas o resultado não foi bem-sucedido.

organizativos internos que parecem se afastar do modelo de “escola de elite” apresentado pelas duas outras escolas “+”. No entanto, a regra é uma grande distância, principalmente quanto à escolaridade de nível superior, entre as escolas dos dois tipos.

GRÁFICO 2

ESCOLARIDADE DA MÃE DOS ALUNOS, POR ESCOLA



Fonte: Survey com alunos.

Outras evidências, relacionadas à estrutura familiar, religião, trajetória escolar, autoimagem do aluno¹⁴ e influência de pares¹⁵, também indicam diferenças na composição do alunado em escolas de alto e baixo prestígio. Os alunos que frequentam estabelecimentos escolares de alto prestígio possuem, na maioria das vezes, família biparental, declaram ter uma religião e possuir nenhum ou quase nenhum colega que parou de estudar. Quanto à trajetória escolar dos alunos, escolas de alto prestígio apresentam menor defasagem idade-série e alunos que ingressaram na escola com menor idade¹⁶.

Essas evidências oferecem suporte ao argumento de que há uma hierarquização entre as escolas no que se refere à composição do alunado e as diferenças encontradas não podem ser explicadas somente pela área geográfica em que as escolas estão localizadas.

Para observar o funcionamento do que chamamos de quase-mercado oculto na rede municipal do Rio de Janeiro, foram realizadas regressões logísticas com vistas a estimar fatores que ajudam a explicar a probabilidade de alunos estarem em escolas de alto ou baixo prestígio. Apresentamos modelos em passos sucessivos que, além dos fatores mencionados, consideram a influência de fatores relacionados aos motivos da escolha da escola (qualidade, recomendação de conhecidos e proximidade da residência).

14

A autoimagem do aluno pode ser interpretada como resultado da socialização em ambientes de orgulho grupal desenvolvido – como na Winston Parva (Elias, Scotson, 2000), mas também pode indicar uma atitude de maior “empreendedorismo escolar”, de mais elevadas expectativas e cobranças que redundam em trajetórias escolares virtuosas.

15

A influência de pares foi medida pela questão que indagava se os alunos possuíam amigos ou colegas que pararam de estudar. Esse seria um indicativo do tipo de convívio social dos alunos.

16

Por motivo de parcimônia, neste artigo tais resultados descritivos foram suprimidos, mas estão disponíveis aos interessados por consulta direta aos autores.

TABELA 2

REGRESSÕES LOGÍSTICAS PARA A PROBABILIDADE DE ESTAR MATRICULADO EM ESCOLA DE ALTO PRESTÍGIO

	Modelo				
	1	2	3	4	5
NSE (Z)	1,33**	1,29**	1,26**	1,26**	1,28**
Escolaridade da mãe	1,36**	1,31**	1,33**	1,30**	1,28**
Idade entrou 5ª série		0,77**	0,79**	0,83**	0,82**
Tem religião			1,49**	1,42**	1,34**
Tipo de família					
Biparental			1,84**	1,83**	1,81**
Monoparental			1,42**	1,44**	1,29
Com padrasto/madrasta			1,02	1,05	1
Colegas pararam de estudar				0,85**	0,88**
Autoimagem como aluno					1,15*
Motivo escolha: proximidade					0,51**
Motivo escolha: indicação					1,98**
Motivo escolha: qualidade					5,06**
Constante	0,47	11,14	3,57	3,15	1,3

Variável dependente: Prestígio da escola (1 alto ou 0 baixo)

** p < 0,001 | *p < 0,05

Coefficientes apresentados na tabela são referentes ao Exp(B)

NSE: Nível socioeconômico (escala ponderada e padronizada de posse de bens domésticos)

Escolaridade da mãe: ordinal 1 a 5 (sem estudo em nível superior)

Tem religião: dicotômica (1=Sim)

Tipo de família: categoria de referência é "outros tipos"

Colegas/amigos pararam de estudar: ordinal (1-nenhum a 5-muitos)

Autoimagem com o aluno: ordinal (1-muito ruim a 5 muito bom)

Idade entrou para 5ª série: em anos inteiros

Motivos: para escolha da escola. Motivos não são autoexcluídos

Fonte: Survey com alunos.

Conforme esperado, variáveis estruturais, indicativas de condições de vida e de acesso a bens públicos, funcionaram estavelmente nos modelos. Assim, a escolaridade da mãe e o nível socioeconômico domiciliar têm papel relevante no acesso a escolas de alto prestígio. Da mesma forma, a idade de ingresso na 5ª série reduz consideravelmente (quase 20% por ano a mais) as chances de estar em uma escola considerada de alto prestígio. Vantagens e constrangimentos do meio de origem se combinam a elementos da vida escolar dos alunos. Atrasos, abandonos e reprovações são cristalizados na idade de frequência às séries. O coeficiente elevado para diferenças de idade de ingresso na 5ª série, segundo o tipo de escola, revela a operação de mecanismos de seleção de acesso pelas escolas. Mecanismos que nesse quase-mercado oculto selecionam alunos. A pesquisa qualitativa evidenciou alguns desses mecanismos tais como artifícios de “esconder vagas” e a rejeição de alunos provenientes de escola de má fama. A evasão – normalmente transferência – é algo operado sutilmente, por meio do apelo frequente aos pais e da sugestão de uma alternativa escolar mais “condizente” com o perfil escolar do aluno indesejado¹⁷.

No segundo bloco de variáveis, religião e tipo de família podem ser considerados fatores estritamente familiares. O elevado coeficiente

17

Novos trabalhos, com descrição mais rica dos procedimentos ocultos, pelos quais alunos de determinados tipos e extratos socioeconômicos são mantidos afastados de escolas públicas conceituadas, estão em elaboração e em vias de publicação. Em princípio, o trabalho de Brito (2009) já apresenta notáveis resultados empíricos colhidos por meio de entrevistas com professores.

obtido pelos que declararam professar alguma religião sugere uma vasta e pouco explorada área de investigação para a Sociologia da Educação. Não dispomos de elementos na pesquisa para ir além da especulação, mas reafirmamos a importância de compreender as relações entre religiosidade – dimensão fundamental na compreensão dos comportamentos e escolhas humanas – e fenômenos educacionais.

Já o alto coeficiente da variável “família biparental” descortina outro amplo campo de estudo. Em todos os modelos, integrar uma família biparental quase dobra as chances de o aluno estar matriculado em escolas de alto prestígio. Considerando o controle por um indicador de capital cultural (escolaridade da mãe) e por outras variáveis culturais e contextuais fortes (círculo de convivência além da família; autoimagem; motivos de escolha da escola; NSE), a força da família biparental sugere a necessidade de estudar a relação família/escola para além das abordagens sobre o capital cultural e as estratégias familiares.

Por fim, a força dos coeficientes das variáveis para motivos declarados de escolha da escola destaca as possibilidades seletivas disponíveis às escolas de maior prestígio. Os tipos de escolha por escola mostram que mesmo na ausência de um *ranking* de escolas de ensino fundamental, as escolhas das famílias não se restringem à proximidade de suas moradias. Além disso, a escolha por qualidade¹⁸ da escola quintuplica e a escolha por indicação de conhecidos duplica as chances de os alunos estarem matriculados em uma escola de alto prestígio, enquanto a escolha por critério de proximidade da residência reduz à metade essas chances. Esse dado corrobora os achados de Alves e Soares (2007), quando aponta que o deslocamento mais ou menos longo por parte dos alunos está associado ao prestígio das escolas públicas estudadas.

O trabalho qualitativo revelou ser comum a situação de alunos que percorrem trechos razoavelmente longos para frequentar as escolas mais prestigiadas. Da mesma forma, tivemos notícias de alunos que, quando a escolha por proximidade resulta em escola considerada ruim, optam por buscar alternativas distantes. Temos também relatos de como é difícil obter vagas nessas escolas e como abundam vagas não ocupadas nas escolas de baixo prestígio, o que remete ao tema da competição, visto que a batalha por vagas no Rio de Janeiro praticamente inexistente, mas, sim, por vagas de qualidade. Essas evidências mostram que nesse quase-mercado obscuro há espaço para *school-choice*. Completam as evidências quantitativas depoimentos que relatam, em algumas escolas, um processo referido como “esconder vagas”. Algumas escolas, as que dispõem de maior prestígio, adotariam o procedimento de não colocar à disposição todas as vagas existentes nos processos de remanejamento entre escolas, organizados no final do primeiro segmento do ensino fundamental¹⁹. Vagas ocultas seriam preenchidas mediante dispositivos diversos, nada “republicanos”, inclusive indicações políticas e/ou de instâncias da burocracia educacional. O mesmo se daria quando dos períodos de remanejamento de professores, denominados concurso de remoção.

18 É plausível pensar nessa resposta também como um efeito combinado da reputação da escola e de um processo socializador, na medida em que entre os alunos das escolas de alto prestígio é cultivado o orgulho pelo pertencimento a uma escola “especial”.

19 Há também indício de que ocorre o mesmo na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.

Há depoimentos de que escolas “escondem vagas”, possivelmente resguardando-as como vias de acesso discricionárias para candidatos de capital social relativamente elevado.

COMENTÁRIOS FINAIS

Nosso uso do conceito de quase-mercado não adquire o sentido original, que possui aspecto fortemente prescritivo. A intenção é recorrer ao conceito por seu potencial descritivo e analítico. No caso de sociedades com maior tradição liberal, a proposta dos mecanismos de quase-mercado encontrou resistências e tem suscitado inúmeras controvérsias. Nossa tradição analítica tende a recusar qualquer iniciativa ou proposição que considere algum mecanismo típico de mercado na organização de sistemas escolares. Tem sido assim com a forte oposição a legitimar a agenda proveniente do que se denominou movimento de reforma educacional, desde os anos de 1980. Diagnósticos, e, sobretudo, modelos de gestão que associem a sinalização proporcionada por dispositivos de avaliação comparada de escolas com mecanismos de responsabilização ou de competição tendem a enfrentar fortes barreiras. Entretanto, este estudo indica que há forte competição das famílias por escolas públicas, mesmo entre aquelas que não são tradicionalmente consideradas escolas de padrão comparável ao das boas escolas privadas ou federais. Da mesma forma que observado por Yair, ocorre grande movimentação de alunos entre escolas e intraescolas. Assim, parece que o conceito de quase-mercado, ainda que não necessariamente implique o endosso a políticas de reforma como as descritas, pode auxiliar na compreensão do fenômeno que estudamos.

Observamos forte concorrência entre a população que utiliza as escolas públicas. O prestígio da escola, que se transmite boca a boca, fenômeno que se verifica entre os alunos, funcionários, professores, direção e responsáveis, que se parece consubstanciar nas regras e relações predominantes, no convívio observável, em suma, naquilo que se convencionou denominar “clima escolar²⁰”, é o sinalizador informal que orienta as disputas.

O acesso a alguns estabelecimentos diferenciados não é garantido apenas pelo relativo poder econômico de barganha dos contendores. Quase-mercado e política paroquial parecem se ajustar. O conhecimento das possibilidades de opção quanto à escolha das escolas públicas dessa rede “comum” se alia a redes de contatos sociais “valiosos”²¹, além, é claro, das expectativas familiares e próprias, quando da busca de uma escola. Parece também que a escolha intencional da escola é o fator mais destacado para a abordagem probabilística da matrícula em uma escola de alto prestígio.

Vários pesquisadores no contexto brasileiro investem contra a “escolha” com base em argumentos de estratificação e desigualdade e a partir da defesa de princípios universalistas e includentes que não condizem com a real organização da rede. Porém, como defende Coleman, a ausência de escolha não evita a estratificação:

20
Ver a resenha de Cunha (2007).

21
O que pode significar acesso a um funcionário, mesmo de baixo escalão, da burocracia educacional.

A estratificação entre as escolas de ensino fundamental e secundário não está ausente nas situações em que a escolha não é permitida. Ela está presente ao extremo e está presente de uma forma que remove os incentivos que os sistemas de estratificação, quando virtuosos, podem trazer. (COLEMAN, 1992, P.261, tradução nossa)

Talvez a situação de quase-mercado existente no contexto brasileiro – sem todos os componentes da matriz conceitual que propõe adotá-lo como política pública promova situações de maior iniquidade social do que trariam os critérios mais claros, característicos de um, de fato, quase-mercado. Neste, podem operar regras claras de escolha, transparência nos mecanismos de alocação e sinalizadores eficazes da proficiência agregada pelas escolas a seus alunos. Experiências com sistemas de incentivos baseados em mensurações de conhecimento agregado e em indicadores de fluxo escolar podem ser alternativas interessantes para os que se preocupam com a aparente imobilidade dos padrões de disparidade educacional observada no país. É, contudo, imprescindível atentar para o trânsito de alunos entre escolas e para elementos discricionários no acesso, fatores que podem mascarar processos de segregação social, não permitindo chegar a uma boa equação para o binômio equidade-qualidade em nossas escolas. Nesse caso, *school-choice* pode caracterizar um quase-mercado escolar oculto com alto padrão de iniquidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-58, jun. 2007.
- ASTIN, A. W. Educational “choice”: its appeal may be illusory. *Sociology of Education*, Whashington, v. 65, n. 4, p.255-260, 1992.
- BELL, C. A. *All choices created equal?* How good parents select “failing” schools. New York: Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education, 2005. Disponível em: <http://www.ncspe.org/publications_files/OP106.pdf>. Acesso em: 22. jun. 2008.
- _____. *Real options?* The role of choice sets in the selection of schools. *Teachers College Record*, 9 jan. 2006. Disponível em:<<http://www.tcrecord.org>>. Acesso em: ago. 2008.
- BERENDS, M. Educational stratification and student’ social bonding to school. *British Journal of Sociology of Education*, London, v.16, n.3, p.327-352, 1995.
- BRADLEY, S. et al. Testing for quasi-market forces in secondary education. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Luxembourg, v. 62, n. 3, p. 357-390, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. Brasília, s/d.
- BRITO, M. S. T. *Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Rio de Janeiro.
- COLEMAN, J. Some points on choice in education. *Sociology of Education*, Whashington, v. 65, n. 4, p.260-262, 1992.

- CNTE. *Posição da CNTE sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. Brasília, 2007
- CUNHA, M. B. *Clima escolar em foco: um estudo sobre a cultura interna de instituições de ensino de alto e baixo prestígio*. 2007. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- DAVIES, S.; QUIRKE, L. The Impact of sector on school organizations: institutional and market logics. *Sociology of Education*, Whashington, v. 80, n.1, p. 66-90, 2007.
- DIOGO, A. M. *Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola*. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2008, Belo Horizonte. Paper... Belo Horizonte, 2008.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os Estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p. 989-1014, 2007.
- GORARD, S.; FITZ, J. Investigating the determinants of segegation between schools. *Research Papers in Education*, London, v.15, n.2, p.115-132, 2000.
- GLENNERSTER, H. Quasi-markets for education? *The Economic Journal*, London, v.101, n.408, p.1268-1276, 1991.
- HEYNEMAN, S. P. Educational choice in Eastern Europe and the Former Soviet Union: a review essay. *Education Economics*, London, v.5, n.3, p.222-339, 1997.
- LE GRAND, J. Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, London, v. 101, n. 408, p. 1256-1267, 1991.
- LEHER, R. Desenvolvimento da educação de Lula é por decreto: entrevista concedida. *Jornal da ADUFRJ*, Rio de Janeiro, n.16, p.5, 15 jun./jul.2007.
- NODEN, P. Comment. *Research Papers in Education*, London, v.17, n.4, p.409-415, 2002.
- SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.84, p.873-895, 2003.
- TAYLOR, C.; GORARD, S. The Role of residence inschool segregation: placing the impact of parental choice in perspective. *Environment and Planning*, London, v. 33, n.10, p.1829-1852, 2001.
- VAN ZANTEN, A. Efeito da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.126, p.565-593, set./dez. 2005.
- WEBER, M. *Economia y sociedad*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- WEST, A. School choice, equity and social justice: the case for more control. *British Journal of Educational Studies*, London, v. 54, n.1, p.15-33, 2006.
- WEST, A.; PANNELL, H. How new is new labour? The quasi-market and english schools 1997 to 2001. *British Journal of Educational Studies*, London, v.50, n.2, p.206-224, 2002.
- YAIR, G. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. *British Journal of Sociology of Education*, London, v. 7, n. 4, p. 453-471, 1996.

MARCIO DA COSTA

Professor associado da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro
marcioc@pobox.com

MARIANE CAMPELO KOSLINSKI

Professora adjunta da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro
marianeck@yahoo.com

OUTROS TEMAS

A LINGUAGEM ORAL COMO ELEMENTO INTEGRANTE DA BRINCADEIRA

DÂNIA MONTEIRO VIEIRA COSTA
E CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO

RESUMO

Este texto discute a importância da brincadeira infantil para o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças. É o desdobramento de pesquisa que investigou o trabalho com a linguagem em uma instituição educativa infantil que atende crianças de 2 a 6 anos de idade. O estudo de caso utilizou como técnica de coleta dos dados a observação participante. Conclui que as crianças recriam, nas brincadeiras, situações vivenciadas nas diversas esferas de comunicação humana das quais participam e, portanto, que as brincadeiras são de natureza cultural. Acentua, ainda, a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento infantil.

COMUNICAÇÃO VERBAL • BRINCADEIRAS • CULTURA

ORAL LANGUAGE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF PLAY

DÂNIA MONTEIRO VIEIRA COSTA
E CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO

ABSTRACT

This paper discusses the importance of children's play in the development of oral language. It is the unfolding of a research whose aim was to assess language acquisition by 2 to 6 year-old children enrolled at an early childhood education institution. This case study uses participant observation as a data collection method. It concludes that, while playing, children recreate the situations they experience in the diverse spheres of human communication in which they take part and, therefore, their playing activities are cultural in nature. It further stresses the importance of collaborative work in child development.

VERBAL COMMUNICATION • CHILDREN'S GAMES • CULTURE

ESTE ARTIGO É resultado de pesquisa que teve por finalidade investigar o trabalho desenvolvido com a linguagem oral por professoras de quatro turmas de uma instituição de educação infantil que atendia a crianças de 2 a 6 anos de idade. Constituiu em um estudo de caso e os eventos observados evidenciaram a brincadeira como elemento central no processo de desenvolvimento da linguagem oral na infância. As análises dos eventos foram orientadas pelos estudos da perspectiva histórico-cultural na Psicologia, notadamente, os de Leontiev (1988), Elkonin (1998) e Vigotski (ver VYGOTSKI, 2000), e pela perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Os representantes da perspectiva histórico-cultural discordam de visões que concebem a brincadeira infantil como atividade instintiva, natural ou biológica. Nessa direção, Elkonin (1998, p.48) argumenta que a natureza dos jogos infantis só pode ser compreendida “pela correlação existente entre eles e a vida da criança em sociedade”. Isso significa que o jogo ou a brincadeira é de natureza cultural. Apoiadas na concepção bakhtiniana de linguagem, podemos dizer que, na brincadeira, as crianças tornam próprias as palavras alheias e, desse modo, produzem linguagem utilizando, para tanto, diferentes gêneros discursivos, conforme a esfera da atividade humana recriada na atividade lúdica. Nesse sentido, o conceito de gêneros discursivos tornou-se essencial para compreender os eventos que se constituíram na sala de aula.

O estudo foi realizado durante todo o ano letivo de 2006. Participaram da pesquisa 52 crianças e cinco professoras de quatro turmas de uma instituição de educação infantil. A maioria das crianças era oriunda de famílias de baixa renda. Elas possuíam entre 2 e 6 anos de idade e

frequentavam turmas do Berçário II (2 anos), Maternal (4 anos), Jardim (5 anos) e Pré-escola (6 anos)¹. As professoras tinham entre 31 e 40 anos de idade. Possuíam nível superior e estavam realizando cursos em nível de pós-graduação. Além disso, possuíam experiência profissional entre 4 e 15 anos na docência da educação infantil.

Definimos, para a realização da pesquisa, uma instituição educativa pública do sistema municipal de ensino de Vitória, capital do Espírito Santo. A escolha da instituição se deveu ao fato de todas as professoras, após conhecerem os objetivos do trabalho e os procedimentos de coleta de dados, concordarem em participar da pesquisa. A escola funcionava em um espaço alternativo, pois foi criada para atender à crescente demanda por educação infantil no município.

A coleta de dados foi feita por meio da observação participante. Os registros da observação foram feitos, inicialmente, no diário de campo. As anotações em diário de campo foram organizadas em arquivo em que foram registradas todas as situações observadas nas salas de aula. Utilizamos também recursos audiovisuais, como a fotografia e a filmagem. O uso desses recursos foi acordado com os sujeitos da pesquisa e, portanto, autorizado pelos familiares e pelos responsáveis pelo processo educativo na instituição, mediante assinatura de protocolo de consentimento livre e esclarecido. Os dados obtidos, por meio de filmagens, foram transcritos utilizando as normas extraídas do livro *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna* (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2003). Foram registrados em nosso *corpus* de pesquisa cerca de 134 eventos: 23 na Turma 1 (2 anos), 48 na Turma 2 (4 anos), 23 na Turma 3 (5 anos) e 40 na Turma 4 (6 anos). Outro instrumento utilizado foi a entrevista com os professores, as crianças e a equipe pedagógica, com o objetivo de caracterizar os sujeitos envolvidos.

AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

Para o desenvolvimento das análises, dividiremos as brincadeiras observadas em três grupos: no primeiro grupo, examinaremos uma brincadeira em que as crianças recriavam uma situação vivenciada na esfera familiar; no segundo, analisaremos uma brincadeira criada a partir de uma situação vivenciada na esfera religiosa; no terceiro, uma brincadeira em que as crianças recriavam situações vivenciadas na esfera escolar. Essa divisão tem como finalidade organizar as análises, mas, também, evidenciar que as crianças recriam, nas brincadeiras, atividades que se desenvolvem em diferentes esferas de comunicação humana.

As análises focalizam o que foi denominado por Elkonin (1988) jogo protagonizado, no qual as crianças ocupam, na brincadeira, as posições de mãe, de participantes de uma festa de aniversário, de filho, de padre, de convidados de uma festa de casamento, de noivo, de noiva e de professoras.

¹ Essa é a nomenclatura usada pela Secretaria Municipal de Educação para identificar as turmas de educação infantil no município de Vitória, Espírito Santo.

BRINCADEIRA DA ESFERA FAMILIAR: FESTA DE ANIVERSÁRIO

De modo geral, nas quatro turmas em que a observação foi realizada, as professoras organizavam a rotina diária de forma a garantir espaços e tempos para as brincadeiras, que ocorriam na sala, após a realização de atividades mais direcionadas pelas docentes. Havia, também, um horário reservado para as crianças brincarem no pátio (quintal da casa onde funcionava a escola) livremente. Nas salas, as crianças costumavam brincar com os objetos disponibilizados em cada uma delas. Esses materiais contribuíam para a construção de diferentes atividades lúdicas.

O evento analisado ocorreu no dia 30 de agosto de 2006, na classe de crianças com 4 anos de idade, no momento em que brincavam na sala. Nesse contexto, a menina Bru assumiu a posição de uma mãe que organizava uma festa de aniversário para o seu bebê, este último representado pelo colega Ton da sua turma. O diálogo a seguir descreve a cena:

T1 Bru: ((mexe em caixa cheia de tampas de garrafas de refrigerantes)) oh... tia... quer um pouquinho de pipoca?

T2 Prof.: espera um pouquinho... depois eu vou aí... ((Bruna pega algumas pipocas representadas pelas tampinhas e coloca na mão da professora que diz)) que delícia... hein...

T3 Bru: oh... tem até sorvete na minha casa... toma... ((entrega um sorvete representado por um pedaço de madeira para a professora))

T4 Prof.: sorvete também?

T5 Bru: oh tia... tem um bebê ali... um bebê... fi-lho... fi-lho... fi-lho... ne-nê... ne-nê... vem cá... oh tia... eu tô chamando o Toni de nenê...

T6 Prof.: é...

T7 Bru: ele é meu bebê...

Elkonin (1998, p.325) postula que o emprego lúdico dos objetos é um traço típico da brincadeira infantil. Assim, “os objetos incorporados pela criança ao jogo perdem a sua significação usual e adquirem outra, uma significação lúdica, de acordo com a qual a criança os denomina e com eles opera”. A menina Bru constrói, para os objetos que integra à brincadeira, uma “significação lúdica”, conforme evidencia o turno 1, quando as tampinhas de garrafa que estavam dentro de uma caixa de sapato passam a ser denominadas pipoca, que ela oferece à professora. Esta última é introduzida na brincadeira pela menina Bru, que começa a tratá-la como uma das convidadas de sua festa. Bru continua a realizar o emprego lúdico dos objetos, quando toma um pedaço de madeira e o nomeia sorvete que, também, é oferecido à convidada.

Como os sentidos atribuídos pela criança não são compartilhados por aqueles que vão sendo integrados à brincadeira, a criança, ao entregar a pipoca e o sorvete à professora, os nomeia, ou seja, compartilha os seus sentidos. Vigotski aponta que, nos primeiros jogos das crianças, se forma

...uma conexão linguística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e dá sentido a cada movimento, objeto e ação à parte. A criança, além de gesticular, fala, explica a si mesma a brincadeira, organiza-a, confirmando claramente a ideia de que as formas primárias da brincadeira não são mais que o gesto inicial, a linguagem com ajuda de signos. (VYGOTSKI, 2000, P.188, tradução nossa)

As ideias de Vigotski confirmam as nossas observações de que a linguagem é um elemento fundamental na brincadeira. A menina Bru, nos turnos apresentados, explica os sentidos dos objetos, gesticula e organiza sua atividade por meio da linguagem. A criança também compartilha com a professora a posição que o colega Ton assumiu. Assim, em princípio, a linguagem é utilizada para organizar a brincadeira e, por meio dela, a criança compartilha com a professora os sentidos atribuídos aos objetos e a posição que ocupam os participantes.

Concordamos com Leontiev (1988), ao afirmar que a brincadeira não é fruto de uma fantasia produzida no mundo imaginário infantil, mas é resultado das incursões que a criança faz para penetrar no mundo dos adultos. Com a linguagem, a menina se posiciona como uma mulher, dona de casa, oferecendo pipoca e sorvete à sua visita – a professora. Logo, ao ocupar essa posição, a menina faz uso dos enunciados e de ações que, geralmente, são utilizados por uma dona de casa. Assim,

...a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado. (BAKHTIN, 2000, P.301)

As formas típicas dos enunciados a que Bakhtin faz referência são os “gêneros do discurso” que “organizam a nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero” (BAKHTIN, 2000, P. 302). A menina Bru mostra que compreendeu que reestruturamos a nossa fala e fazemos uso dos gêneros discursivos dependendo da posição social que ocupamos. Assim,

...aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo de fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKHTIN, 2000, P. 302)

Portanto, as crianças se apropriam dos gêneros discursivos não em manuais, mas nos processos interativos. A menina Bru continua a preparar a festa de aniversário. Nesse contexto, a caixa que guardava as tampinhas de garrafa se transforma em uma vasilha, na qual ela faz o bolo de aniversário, conforme podemos observar nos turnos que se seguem:

T40 Bru: ((com um pedaço de madeira que representa a colher, mexe as tampinhas de refrigerante, que representam a massa do bolo que estava na caixa, que representava a vasilha e diz)) já tá pronto... o bolo... o bolo tem que fritar... oh tia... vem::: lo-go... já tá fritado...

T41 Prof.: noSSA... cal::ma...eu tô arrumando aqui...

T42 Bru: já tá pronto... bate parabéns... tia... espera aí... ((brinca de colocar enfeites sobre o bolo))

T43 Prof.: você não me falou que era bolo de aniversá-rio...

T44 Bru: ((começa a cantar)) parabéns pra você... vem Ton...

T45 Prof.: ((canta junto com BRU)) parabéns pra você... nesta data queri-da... muitas felicida-des... muitos anos de vi-da...

T46 Prof.: é quem que está fazendo aniversário?

T47 Bru: aqui ((aponta o colega Ton))

T48 Prof.: o Ton? então sopra a velinha Ton... aqui...oh... bota a velinha aqui...((Ton sopra a velinha)) ISSO... é big...

T49 Bru: espera aí ((ajeita o bolo))

T50 Prof.: ((segue cantando a música)) é big... é big... é hora... é hora... é hora... ra...

T51 Cam: oh tia... pra soprar a velinha e ganhar presente... tem que falar assim... é hora... é hora... é hora... é hora...ra tim bum...

T52 Prof.: já falei... rá tim bum... Ton... Ton... sopra a velinha... então... agora ((Toni sopra novamente a vela)) isso... legal... pronto...

T53 Ton: agora ((canta assim))... com quem será? com quem será? que o Ton vai casar? vai depender... vai depender... se a Cam vai querer... ela aceitou... ela aceitou...

T54 Bru: oh tia... toma um docinho... toma Ton um docinho... ((entrega uma tampinha de garrafa para a professora e para o colega Ton))

T55 Prof.: dá pro Ton também...

T56 Bru: toma Cam ((entrega uma tampinha de garrafa que simboliza o docinho para a colega Cam))

Assim, a menina Bru assume a posição de mãe e organiza a festa de aniversário de seu nenê, mantendo com seus convidados relações sociais que se dão entre o anfitrião da festa e os convidados. No T42, a mãe (Bru) arruma o bolo e chama os convidados para cantar parabéns; no T44, convida seu filho para ficar na frente do bolo; no T49, ajeita o bolo para que seu nenê assope a velinha. Entretanto, no T51, a convidada Cam se dirige à professora e diz como ela deve se conduzir; e, no T54, a mãe começa a servir os convidados.

Assim, as atitudes de Bru indicam que “a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por construir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de sua brincadeira” (LEONTIEV, 1988, p.120). Logo, é a maneira como a menina Bru compreende as ações e as relações entre as pessoas em uma festa de aniversário infantil que é recriada na atividade.

Na perspectiva de Elkonin (1998), são as relações que os seres humanos estabelecem entre si que formam a base da brincadeira infantil. Nesse contexto, quando a menina Bru estabelece relações com seus colegas, ela torna próprias as palavras que medeiam as relações entre os humanos, quando estão inseridos em uma determinada esfera de atividade. Dessa forma, como observado, as crianças, por meio da ação lúdica, têm a oportunidade de vivenciar situações em que precisam construir diferentes enunciados, como é caso da menina Bru que falava como se fosse uma dona de casa, como uma mãe, fato que, inegavelmente, lhe possibilitou uma ampliação de seu universo discursivo e a oportunidade de se enunciar, de falar sobre sua vida.

Para ocupar determinada posição nas relações sociais, a criança seleciona, entre todas as ações possíveis, aquelas que se ajustam à situação que recria. Ao ocupar a posição de mãe, a menina Bru envolveu uma série de ações simbólicas de uma mãe real, que se configura na cultura na qual está inserida (fazer bolo para o aniversário do filho, recepcionar e servir os convidados da festa de seu filho).

O evento apresentado também evidenciou que a linguagem utilizada no curso da brincadeira teve a função de regulação da conduta alheia. Desse modo, as ações lúdicas possibilitam às crianças situações nas quais elas podem se relacionar com seus colegas, defendendo pontos de vistas e ideias a respeito da situação fictícia que estão construindo juntos. É muito interessante o que ocorre, por exemplo, no turno 51, quando a menina Cam chama a atenção da professora dizendo como ela deveria se comportar no momento em que cantavam parabéns. Vemos, portanto, que as crianças, na brincadeira, se relacionam com a professora de uma maneira diferente da que ocorre no cotidiano da instituição. Isso está associado ao fato de elas terem atribuído à professora uma posição na brincadeira (convidada da festa de aniversário).

Como evidenciado nas transcrições, as crianças não lançam mão, na brincadeira, apenas de objetos, mas também da linguagem e mais especificamente de gêneros do discurso que circulam em diferentes esferas sociais. Assim, constituem-se como locutores em diferentes interações verbais. Inserida na brincadeira, a criança tem o que dizer e considera o que deve ser dito levando em consideração os seus interlocutores e a situação específica, ou seja, a situação social. Dessa maneira, concordamos com Elkonin (1998, p.400), quando defende que o jogo protagonizado no grupo de crianças tem “possibilidades inesgotáveis para reconstituir as relações e vínculos mais diversos que as pessoas estabelecem na vida real”. Passemos, agora, à análise de outro evento.

BRINCADEIRA DA ESFERA RELIGIOSA: A FESTA DE CASAMENTO

Esse evento foi observado na classe de crianças que tinham 6 anos de idade. Ele ocorreu no dia 8 de dezembro de 2006, quando um grupo formado pelas meninas da turma pediu à professora que organizasse uma brincadeira de casamento. A professora aceitou a proposta das meninas e realizou com elas a atividade. As meninas arrumaram a noiva Mik no salão de beleza que existia na sala.

Outro grupo de crianças e a professora organizaram a sala de modo semelhante a uma igreja: construíram um altar e colocaram as cadeiras em fileiras de frente a ele. Assim, a ação lúdica foi sendo construída com a participação da professora que, também, assumiu uma posição social na brincadeira, a de organizadora do casamento. Ela vestiu o sacerdote, representado pelo menino Fer, e lhe deu um dicionário para simbolizar a Bíblia. A professora também definiu as posições sociais das crianças: pais da noiva, padrinhos etc. O diálogo a seguir descreve a cerimônia de casamento:

T17 Fer: ((abre os braços)) senhoras e senhores... estamos reunidos hoje para fazer o casamento de nossos irmãos... que entrem os noivos... (a professora fala no ouvido do aluno que repete suas palavras para o auditório) estamos esperando silêncio... estamos aqui reunidos para celebrar um momento de amor com nossos amigos () o casamento de Mik e Cai e podem entrar os noivos...

T18 Prof.: você é o pa-drinho... senta padrinho...você é o padrinho... senta aqui... padrinho... madrinha... né... são os padrinhos... Car pode ficar a qui... Car.

T19 Fer: vamos ler um versículo da Bíblia...

T20 Prof.: isso... agora antes de, antes... espera... o padre vai ler um versículo da Bíblia... mas sem ironizar...

T21 Fer: ((imita uma leitura e diz)) vamos orar...

T22 Prof.: ((a professora procura no dicionário o significado da palavra Deus)) vamos ver o que que é Deus aqui...Deus... lê... o que que é Deus aqui...

[

T23 Mar: mãe... deixa eu ver também...

T24 Fer: ((lê o)) um ser infi-nito... per-feito... cria-dor do universo... ()

T25 Prof.: vocês estão ouvindo o que que ele leu aqui? ser infinito... criador do universo... pronto gente...

T26 Fer: podem entrar os noivos... que Deus abençoe... que Deus abençoe...

[

T27 Prof.: Milena::: vai lá chamar a noiva...

T28 Prof.: oh... silêncio que a noiva vai entrar... hein... como é que é mesmo a música... a marcha nupcial...

T29 Crianças: ((cantam a marcha nupcial))

T30 Prof.: psiu... para... a noiva vai esperar o silêncio...

Na situação, as crianças ocupam diferentes posições sociais: noivo e noiva, padre, padrinhos, convidados, pais da noiva etc. Portanto, as relações entre colegas da turma são transformadas, quando as crianças assumem outras posições construídas por elas mesmas, apoiadas em uma situação da realidade social, que é o casamento. Desse modo, conforme assinala Elkonin

...a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, [por isso,] também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticam jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças das diferentes classes sociais. (1998, p.34)

O casamento como um ritual religioso foi o tema que interessou às crianças, porque, certamente, faz parte de suas vidas cotidiana e familiar. Nesse sentido, conforme aponta Elkonin (1998, p. 35), a característica comum entre os jogos infantis não é o tema, mas o seu conteúdo, porque “todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade humana e as relações sociais entre as pessoas”.

Nos turnos 17, 19, 21 e 24, por exemplo, o menino Fer, ao assumir o lugar de sacerdote no ritual religioso, busca fazer uso da linguagem utilizada nesse tipo de cerimônia: “senhoras e senhores... estamos reunidos hoje para fazer o casamento de nossos irmãos... que entrem os noivos”. De acordo com Bakhtin (2000), a língua é utilizada por meio de enunciados que podem ser orais e escritos, concretos e únicos que são construídos a partir das diferentes esferas das atividades humanas. Assim, “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros dos discursos*” (BAKHTIN, 2000, p.279). Nesse sentido, as crianças, na situação fictícia, fazem uso da linguagem que é utilizada na esfera de atividade que estão recriando. O menino Fer se enuncia como um sacerdote, ao realizar uma cerimônia de casamento. Os trechos que seguem apresentam mais evidências sobre isso:

T35 Fer: se alguém tem alguma coisa contra esse casamento que fale ou se cale-se para sempre... ((coloca o dedo na boca, simbolizando o silêncio))

T36 Crianças: ((risos))

T37 Prof.: ninguém tem nada...

T38 Mil: deixa eu ri...

T39 Fer: Bruno da Silva Ferreira não sei que lá... você aceita Mik como sua esposa... na saúde... na doença... na riqueza... na pobreza... na desgraça ou na ferida?

O menino Fer faz uso do gênero textual que é utilizado nessa atividade humana. No turno 35, conforme podemos observar, ele pergunta se há algum impedimento para o casamento e, no turno 39, pergunta aos noivos se aceitam unir-se em matrimônio. Assim, na brincadeira, o menino Fer assume a posição de sacerdote e a linguagem é o elemento principal que identifica a sua posição social.

Nesse sentido, compreendemos que a brincadeira é um importante espaço para a apropriação da linguagem oral pela criança, na medida em que, nessa atividade, ela assume determinadas posições sociais que exigem a produção de textos coerentes com tais posições. O fato repercute no desenvolvimento da linguagem oral na criança, pois, nesse contexto, ela pode fazer uso de gêneros discursivos, levando em consideração as diferentes esferas das atividades humanas recriadas nas brincadeiras.

Como vimos, o menino Fer utiliza o gênero discursivo que um sacerdote usa ao celebrar um casamento e a menina Bru se comporta e fala como uma mãe que estava organizando a festa de aniversário de seu filho. No entanto, há uma diferença em relação aos dois eventos. Quando a menina Bru brinca de festa de aniversário, a linguagem utilizada não possui o grau de formalidade da linguagem utilizada por Fer. No caso da realização do casamento, o menino Fer, com a ajuda da professora, precisou fazer uso de um gênero formal público, pois representava, na atividade lúdica, um sacerdote. A professora, nesse evento, colaborou para a organização do texto de tal maneira que as crianças pudessem vivenciar uma ação lúdica. Nesse contexto, ultrapassou-se o uso de gêneros primários para a produção de um texto oral “regulado” por normas institucionais, nesse caso, o discurso religioso.

Conforme Elkonin (1998) e Leontiev (1988), a brincadeira é um dos principais elementos da vida da criança contemporânea e tem como foco a representação das relações sociais que são estabelecidas nas diversas esferas das atividades humanas. Pela análise desses eventos, foi possível evidenciar algumas questões relacionadas com os modos de utilização da linguagem pelas crianças durante a atividade lúdica, envolvendo o jogo protagonizado. Vimos que “o jogo apresenta-se como prática real não só de mudança de postura ao adotar o papel, mas também como prática de relações com o companheiro de jogo” (ELKONIN, 1998, p.412). Essas práticas de relações entre as crianças, conforme evidenciado, são, na atividade lúdica, assim como nas atividades humanas, mediadas pela linguagem. Desse modo, as crianças, dependendo da posição que assumiram na brincadeira, fazem uso de diferentes gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas discursivas.

De acordo com Machado (2005, p.158), na perspectiva de Bakhtin, “os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre as pessoas”. Essa dinamicidade produzida pelos gêneros discursivos nas relações entre as pessoas aparece no jogo prota-

gonizado, pois, por meio dos textos construídos no jogo, as crianças estabelecem relações e nelas usam a linguagem para se posicionar, defender pontos de vistas ou, ainda, organizar sua fala, levando em consideração a situação de comunicação construída no jogo.

Assim, a menina Bru organiza o seu discurso a partir da maneira como uma mãe fala quando está à frente da festa de aniversário de seu filho, levando em consideração os seus interlocutores, os convidados da festa. Também o menino Fer, na posição de sacerdote, usa os recursos discursivos utilizados para celebração de um casamento, uma situação que exige um texto oral formal público. Ele constrói o texto a partir da situação de comunicação, tendo em vista os seus interlocutores (convidados e noivos) e a instituição religiosa. Logo, as crianças se apropriam dos modos e usos da linguagem pelas relações interativas que estabelecem com as pessoas. Nesse sentido, a análise desses eventos indica que a brincadeira, como reconstituição, por parte das crianças de posições sociais e das relações entre os adultos, se revela como uma atividade que lhes possibilita se constituírem como sujeitos que criam linguagem, que se enunciam, que se posicionam e que escolhem as estratégias do dizer, de acordo com a atividade humana que estão vivenciando na ação lúdica.

BRINCADEIRA DA ESFERA ESCOLA

Observamos, durante a pesquisa de campo, que as professoras tinham o hábito de ler histórias para suas crianças e, em alguns momentos, as estimulavam a recontar histórias ouvidas. Por isso, fizemos os registros de alguns eventos, utilizando filmagens, nas quais as crianças, nas brincadeiras, contavam histórias que, na maioria das vezes, as professoras já tinham lido para elas.

Chartier (1999, p.143) fala que a prática sociocultural da leitura em voz alta é “uma forma de sociabilidade compartilhada e muito comum. Lia-se em voz alta nos salões, nas sociedades literárias, nas carruagens ou nos cafés. A leitura em voz alta alimentava o encontro com o outro”. O mesmo autor aponta que, no século XIX, essa prática é incorporada a espaços institucionais, como a igreja, a universidade, o tribunal. Desse modo, ainda de acordo com Chartier, ocorre um esvaziamento de formas de sociabilidade ou formas de lazer que envolvem a leitura em voz alta e, assim, chega-se à contemporaneidade, em que “a leitura em voz alta é finalmente reduzida à relação adulto-criança e aos lugares institucionais”. Na atualidade, observamos que é comum os adultos lerem em voz alta para as crianças. Nas instituições de educação infantil, a leitura em voz alta é uma prática já incorporada às suas rotinas.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira da criança não é instintiva, mas cultural, sobretudo porque o conteúdo das brincadeiras tem origem nas relações humanas que se desenvolvem nas mais variadas esferas de comunicação humanas. Nesse sentido, quando as crianças recontam as histórias lidas pelas professoras, elas o fazem porque presenciaram essa atividade

e, na busca de compreensão desse mundo cultural, constroem atividades lúdicas que lhes permitem inserir-se nessas esferas e, portanto, compreendê-las.

Conforme mencionado, as professoras desenvolviam atividades que envolviam a leitura de histórias para as crianças. O menino Gab que, no período da observação, estava com 2 anos e 9 meses, contava as histórias que as professoras liam. Ao contar as histórias, ele reconstituía os elementos que envolviam a prática de leitura de histórias em voz alta para a turma. Desse modo, quando lia, segurava os livros como na situação vivenciada (mostrando as imagens para os colegas) e, também, fazia perguntas às crianças sobre a história, conforme as professoras faziam ao ler para a turma.

Analisaremos o evento 13 que ocorreu no dia 7 de junho de 2006, no qual Gab pega alguns livros na estante da sala e recria a maneira como as professoras liam histórias para sua turma.

T1 Gab: ((segura o livro, mostra a ilustração e faz perguntas como a professora fazia)) quem é esse aqui? quem é esse aqui?

[

T2 Prof. 1: ((risos))

T3 Prof. 2: ((risos))

T4 Prof. 1: é um pintinho...

T5 Prof. 2: abre a história... abre::: conta a história para a Ires...conta:::conta:::

T6 Gab: ((canta a música que as professoras cantavam antes de contar a história)) uma história vou cantar... eu vou contar:::eu vou contar:::

T7 Prof. 1 e Prof. 2: ((risos - as crianças acham engraçada a cena)) e agora minha gente... uma história eu vou contar::: uma história BEM bonita... sei que todos vão gosTAR... he...he...tra-lá...tra-lá... he...he...tra-lá...tra-lá...lá...lá...

T8 Prof. 2: conta a história

T9 Gab: quem é essa aqui... vaca? ((mostra a ilustração de uma vaca))

T10 Prof.2: tá procurando quem?

T11 Gab: o boi... () a mãezinha...

T12 Prof. 1: quem é? quem.... Gab? ai quem tá procurando a mãezinha... quem é? quem é?

T13 Prof.1: é a ovelhinha... o cordeirinho... ((imita a ovelhinha))

Gab realiza uma atividade que as professoras desenvolviam constantemente com a turma. Nesse contexto, ele recria as atitudes das professoras quando contavam histórias. Inicialmente, retoma os gestos das professoras, segura o livro da mesma forma e mostra figuras para os colegas. Ele também, incentivado pela professora, canta a música que era cantada pelas professoras ao realizarem a atividade: contar histórias (turno 6). Além disso, as professoras mostravam as ilustrações e perguntavam: “que bicho é esse? Que cor é essa? Quem é esse ui?” Gab mostra o livro para seus colegas e,

como as professoras, também faz perguntas, conforme podemos constatar nos turnos 1 e 9.

Concordamos com Vigotski quando aponta que o desenvolvimento da criança não é ditado apenas por leis da natureza. Assim, segundo Pino (2005), Vigotski vê o desenvolvimento psíquico como desenvolvimento cultural. Nesse sentido, existe uma história do desenvolvimento cultural da criança e foi essa história que Vigotski e seus colaboradores buscaram evidenciar.

Vigotski (2000) estabeleceu, assim, o que ele chama de lei geral do desenvolvimento cultural da criança, descrita da seguinte maneira: a criança, ao longo do seu desenvolvimento, passa a elaborar, no plano individual (intrasubjetivo), formas de comportamento que se desenvolvem no plano social (intersubjetivo). Então, as funções culturais

...não emergem diretamente da natureza por força das “leis” naturais que regem o desenvolvimento orgânico, como se fossem um mero desdobramento dele ou o simples produto da maturação. Elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais de seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma humana. (PINO, 2005, p.32)

Gab está inserido em uma instituição de educação infantil onde participa de diversas práticas sociais de leitura. A presença da criança em um ambiente cultural, no qual se leem histórias, resulta na apropriação dos modos e das formas de ler histórias. No evento apresentado, o menino Gab é orientado pelas professoras com relação às histórias que contava. Para Vigotski (2001), ao realizar uma atividade colaborativa, a criança está, de alguma maneira, passando do que sabe fazer para o que não sabe. Assim, na perspectiva de Vigotski (2001, p.329), “em colaboração, a criança sempre pode fazer mais do que sozinha”. Esse fato é evidenciado no evento que apresentamos, pois, quando Gab realizou a atividade, estava com 2 anos e 9 meses e ainda não lia textos escritos, mas, em colaboração e incentivado pelas professoras, o menino conta algumas histórias contidas nos livros que havia na sala. Portanto, ao contar histórias, ele realiza uma atividade que está além da sua zona de desenvolvimento real.

Desse modo, Vigotski defende que as atividades realizadas pela criança por meio da colaboração são fundamentais para o seu desenvolvimento. Ele argumenta ainda que a imitação, se compreendida em sentido amplo, “é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação” (VIGOTSKI, 2001, p.331). A imitação não é, para Vigotski, mera reprodução, mas elaboração/recriação, no plano individual, do que é elaborado no plano social. Assim, quando Gab desenvolve uma atividade com a colaboração das professoras, ele está realizando uma atividade que está

além das suas capacidades atuais, o que propicia o seu desenvolvimento.

Em termos discursivos, podemos observar, na linguagem, elementos de uma intensa dialogia:

T13 Prof. 2: conta a historinha pra Sulamita... Sul...

T14 Gab: lamita... ((chama a colega)) quem é esse aqui?

T15 Prof.1: quem é esse aqui? o cordeirinho...

T17 Prof.1: agora troca... pega outro livro... outro... embaixo também tem... embaixo ((referindo-se à parte de baixo da estante))

T18 Prof.2: é esse daí...oh...esse quem é?

T19 Prof. 1: esse é o cachorrinho...

T20 Gab: aqui? quem é? o cachorrinho...

T21 Prof.2: o que que tá fazendo?

T22 Prof. 1: ele tá tomando banho...

T23 Gab: tomando banho com água fria... () saboNETE... oh o Lobo... socoRRO... socoRRO... ((a Professora 1 tinha acabado de contar uma história que envolvia banho))

Nos turnos descritos, Gab continua a contar as histórias para seus colegas. No turno 13, a professora sugere que ele conte a história para sua colega Sul e, no seguinte, ele chama a colega, mostra a ilustração do bicho e pergunta: quem é esse aqui? Essa pergunta era utilizada pelas professoras. Quando contavam histórias para as crianças, elas mostravam as ilustrações, nas quais apareciam animais ou personagens e perguntavam às crianças: “quem é esse aqui?” Assim, o menino traz para a interação verbal um enunciado muito utilizado pelas professoras.

No turno 17, ocorre a troca de livro e as professoras conversam com ele, fazendo perguntas sobre o cachorro, personagem da história. A Professora 2 pergunta a Gab o que o cachorro está fazendo, a Professora 1 responde dizendo que ele está tomando banho. Assim, no turno 23, Gab retoma a fala da professora (turno 22) e acrescenta que o cachorro estava tomando banho com água fria... sabonete... o lobo... socorro... socorro... Para Bakhtin,

...nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (2000, P.314)

Desse modo, a fala do menino Gab, conforme evidenciamos, está carregada de palavras, dos enunciados das professoras. Mas isso não significa que a sua palavra é uma “repetição” mecânica dos enunciados produzidos por elas. Ao usar os enunciados delas, ele os reestrutura e

imprime o seu tom valorativo que resulta na atualização do enunciado. Os tons valorativos ou as entonações “são valores atribuídos e/ou agregados ao que é dito pelo locutor. Esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionado historicamente frente ao seu interlocutor” (STELLA, 2005, p.178). Para Brait (2005), essa “avaliação social” realizada pelo locutor destaca o aspecto da particularidade da situação em que se dá um enunciado. Também podemos acrescentar que evidenciam as particularidades do pensamento infantil.

No contexto, podemos concluir que o enunciado construído por Gab já não é o mesmo produzido pelas professoras, pois a situação social em que este a realiza é outra. Para finalizar a análise do evento, é necessário ressaltar ainda que as atividades realizadas pela criança em colaboração com a professora incidem diretamente sobre níveis de desenvolvimento que ainda estão em formação. No evento apresentado, ao perceberem que o menino Gab construía uma brincadeira, cujo conteúdo era a “leitura” de histórias para seus colegas, as professoras entram no jogo e colaboram na realização da atividade, fazendo perguntas sobre a história e sugerindo ao menino a leitura de outros livros, além de orientar a realização da leitura para os colegas. Assim, contribuem para o desenvolvimento de uma atividade que estava além das reais possibilidades da criança.

Continuaremos a discussão tomando outro evento que ocorreu no dia 23 de agosto de 2006, no momento em que a estagiária Jaq fazia a leitura da história O sapo lambão. No entanto, como as crianças estavam muito agitadas e não se interessaram em ouvir a história, ela não concluiu a leitura. A professora e a estagiária levaram a turma para o pátio, mas Car, Kez e Emi ficaram na sala de aula, então Car pega o livro e inicia a leitura da história:

T1 Car: ((sentada na cadeira como a professora e segurando o livro como ela, começa a contar a história do sapo lambão)) na historinha do sapo lambão... o sapo lambão colocou a língua na areia... ((começa a cantar a música que a professora ensinou)) o sapo não lava o pé... não lava porque não quer... ele mora lá na lagoa... não lava o pé porque não quer... mas que chulé::: ((canta novamente a música, mas troca o nome do sapo pelo nome da menina para quem ela estava contando a história)) a Kez não lava o pé... não lava porque não quer... ele mora lá na lagoa... não lava o pé porque não quer... mas que chulé::: () oh o sapo tá covando o denTE... ((mostra ilustração do sapo escovando os dentes)) quem gosta de covar o dente?

T2 Kez: eu:::

T3 Car: Kez... é você mesmo covando o dente... ((mostra ilustração do sapo)) quando aqui fica um monte de bichinho aqui oh... dá negócio... um monte de bichinho... ((mostra os dentes)) oh o sapo na lagoa... o sapo não lava o pé porque não quer... ((fala esse trecho da música como se estivesse lendo no livro)) olha gente olha aqui tá vendo a historinha do sapo...

olha...os dois irmãos... ((olha a ilustração de dois sapos se abraçando))
 pra QUE ISSO? pra QUE ISSO? o sapo de olho fechado... ((para a leitura
 para tossir)) nossa:: os dois tá com batom... não os dois não tá com ba-
 tom... só um... ele mora na lagoa... olha que lindo... chuá:: quem come isso?
 ((mostra a ilustração do sapo comendo mosquito))

T4 Kez: ninguém...

T5 Car: eu come isso... quem come aquele negócio que eu mostrei?... hein...
 Kez? come a gente assim na praia andando... a::onde o sapo mora?

T6 Kez: não sei...

T7 Emi: ele mora na la::goa...

T8 Car: olha que ele mora... vamos ver que ele mora? vem cá... Kezi... vem...
 vamo lá... vem cá... vem... Kez... () olha aqui o lugar dele... olha que
 bonito... vamos cantar gente...

Inicialmente destacamos, conforme postula Bakhtin (2004), que a enunciação não é um ato monológico. Logo, o autor se interessa “pela natureza social dos fatos linguísticos, o que significa entender a enunciação indissolivelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BRAIT, 2005, P.94). Assim, deve-se considerar que, quando a menina Car brinca de ler, ela dialoga com enunciados anteriores produzidos em situações de comunicação das quais participou, principalmente, aquela produzida pela estagiária, no momento em que contou a história. Dessa forma, “o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, P.316).

Nesse sentido, a menina traz para o seu enunciado as muitas vozes que o antecederam. No turno 1, por exemplo, ela canta a música *O sapo não lava o pé*, estabelecendo, assim, um diálogo com outro enunciado, cujo personagem também é o sapo. Além disso, ela reconstrói esse enunciado, ao trocar a palavra sapo pelo nome da sua interlocutora, a menina Kez. Por isso, o enunciado deve ser analisado em sua relação “com o autor (o locutor) e como elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do objeto de sentido)” (BAKHTIN, 2000, P.318-319). Desse modo, a menina dialoga, quando traz para o seu enunciado um outro enunciado, cujo objeto de sentido é o mesmo, o sapo. A dialogia é, pois,

...inerente a todo discurso e, na medida em que diz respeito a vozes que antecederam a do enunciante e às que poderão sucedê-lo, explicita a dupla função da linguagem: não há enunciado que não exiba traços do produto histórico da atividade dos homens e que, objetivado, não possa servir de referência para que novos enunciados sejam construídos e nos quais se manifeste uma maior ou menor superação do que estava socialmente posto. (VOESE, 2005, P.47)

Essas questões estão ligadas ao caráter social do enunciado, pois, conforme defende Bakhtin (2004), ele resulta da interação entre indivíduos historicamente situados. Assim, para a efetivação do enunciado, é necessário “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, [pois] é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado” (БАХТИН, 2000, p.325). Nos turnos apresentados, a menina Car se dirige a Kez, sua interlocutora, como alguém que está na posição de “aluno”. Nesse contexto, ela fez perguntas que a professora costumava fazer, quando lhes contava histórias: “quem gosta de covar o dente? (T1), pra QUE ISSO? pra QUE ISSO? (T3), quem come isso? (T3), quem come aquele negócio que eu mostrei?... hein... Kez? (T5), a::onde o sapo mora? (T5), olha que ele mora... vamos ver que ele mora? (T8)”. Além disso, no turno 3, a menina Car fala da higiene com os dentes, tema que é muito discutido pelas professoras na instituição infantil, lembrando que as bactérias (bichinhos) que ficam nos dentes podem dar um “negócio” (cárie). Desse modo, Car assume o lugar da professora, ao introduzir, em seu enunciado, aspectos do discurso pedagógico produzido por ela. Segundo Bakhtin, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (2000, p.279).

Portanto, o evento demonstra que as crianças são produtoras de linguagem e que, desde muito cedo, compreendem o jogo discursivo presente nas esferas de comunicação. Quando brincam de contar história, elas assumem outra posição na esfera de atividade da qual participam como crianças. A menina se coloca em outra posição, a da professora. Nessas condições e observando as finalidades, “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha *de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática”.

Nesse sentido, conforme defende Brait, o dialogismo, na perspectiva bakhtiniana, tem uma dupla e indissolúvel dimensão. Por um lado, é ele que instaura a interdiscursividade da linguagem que “diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p.94). Por outro, o dialogismo, também, está relacionado com as relações travadas entre o eu e o outro, “nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 2005, p.94-95). Por conseguinte, para a perspectiva de linguagem bakhtiniana, o enunciado é eminentemente sociológico. Nesse sentido, a comunicação verbal estrutura-se de acordo com os elementos que integram as diferentes atividades humanas.

Logo, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida

penetra na língua” (BAKHTIN, 2000, p.282). Assim, brincando de contar histórias, a menina Car se apresenta como sujeito que se enuncia e que constitui linguagem à medida que produz enunciados.

A brincadeira, na criança em idade pré-escolar, “surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo dos adultos” (LEONTIEV, 1988, p.125). Portanto, quando Car brinca de contar histórias, ela está se relacionando com o mundo dos adultos que lhe contam histórias, uma ação que produz desenvolvimento.

O enunciado é eminentemente social, por isso ele está intimamente ligado ao dialogismo, uma vez que participa de um elo da cadeia da comunicação verbal que só se realiza na sociedade por meio de enunciados-textos. Nesse sentido, “toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão” (SOUZA, 1995, p.99). Desse modo, no evento apresentado, a menina Car assume a função de professora e conta a história O sapo lambão e estabelece um diálogo com outro texto O sapo não lava o pé. Nesse contexto, ela acaba produzindo uma relação dialógica entre os textos, por isso, podemos afirmar que, no discurso elaborado pela menina, aparece um dos aspectos do dialogismo que é a intertextualidade que pode ser definida como “o diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define” (BARROS, 2003, p.4). Assim, a criança, além de se constituir por meio da linguagem, também a produz, na medida em que constrói textos levando em consideração a situação de comunicação que se estabelecia na brincadeira, uma professora contando história sobre um sapo. Por isso, traz para sua fala outras vozes que falam sobre sapo, que se acabam entrecruzando no texto oral, e torna, assim, o seu texto mais rico porque não oculta a polifonia. Também, conforme evidenciado, as crianças iniciam a leitura das histórias apoiadas nas experiências vivenciadas. Desse modo, o que deflagra o ato de contar histórias pelas crianças é o fato de ouvirem histórias contadas pelas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos, ou as brincadeiras, infantis são de natureza cultural. Isso ficou evidente nos eventos analisados, cujos conteúdos, como vimos, eram as relações sociais que se constituem em festa de aniversário, casamento etc. Segundo aponta Leontiev (1988), nos eventos analisados, constatamos que a criança se relaciona com o mundo brincando. Assim,

...na brincadeira, a criança pequena tenta agir como adulto, incorporando aspectos da cultura. Tal ação, guiada pela imaginação, resulta da necessidade da criança e seu desejo de incorporar

elementos dispostos no real. Por meio da construção de cenários lúdicos e assumindo papéis sociais (personagens), as crianças se apropriam das regras social e historicamente construídas. (SILVA, 2006, P.35)

Nesse contexto, a linguagem é fundamental, pois, por meio dela, as crianças organizam o jogo, nomeiam os objetos, conferindo-lhes sentidos e compartilham esses sentidos com seus interlocutores. Além disso, as crianças usam a linguagem oral para definir as posições dos participantes, levando em consideração os modos de agir dos indivíduos retratados na brincadeira. Assim,

...a criança dirige sua atenção para a cultura: re-produz cenários da vida do grupo social, assume o lugar e os dizeres de figuras desses cenários; faz uso de objetos pertinentes à atividade humana; atende regras de relações interpessoais, de acordo com posições de prestígio e poder; explora formas de agir, valores, afetos e saberes; mais geralmente, re-conhece discursos e práticas sociais. (GÓES, LEITE, 2003, P.2)

Desse modo, para ocupar diferentes posições sociais, a criança se apoia na cultura, ou seja, toda a organização da ação lúdica necessita dos elementos culturais e a linguagem, como uma produção cultural, medeia as relações sociais. Em outras palavras, ao ocupar posições sociais, as crianças utilizam diferentes gêneros do discurso que são utilizados nas esferas da atividade humana para identificar a posição que ocupam na brincadeira. Assim, elas têm a oportunidade de ampliar o seu universo discursivo, na medida em que necessitam fazer uso de gêneros do discurso que não são aqueles que utilizam habitualmente.

Os eventos apresentados evidenciaram que a linguagem oral é um elemento integrante da brincadeira, pois as crianças, ao assumirem diferentes posições sociais, assumiam também os dizeres dos outros. Nas análises realizadas, notamos que, por meio da linguagem, as crianças organizam e constituem posições sociais. Elas se constituem como sujeitos, na medida em que se enunciam, se posicionam e escolhem as estratégias do dizer levando em consideração a atividade humana que estão vivenciando na ação lúdica. Nesse sentido,

...o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento humano porque permite à criança agir além de suas competências habituais, além de seu comportamento diário. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, um espaço de capacidades emergentes, colocando a criança à frente de suas condições reais de vida. (SILVA, 2006, P.36)

Concordamos com Silva (2006), pois os eventos apresentados evidenciaram que, na brincadeira, as crianças realizavam atividades que estavam além de suas possibilidades reais. Podemos concluir que as brincadeiras se apresentaram como espaço fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral, pois se revelaram como um importante espaço para que as crianças se constituíssem como produtoras de linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003. p. 1-9.
- BRAIT, B. *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2005.
- CHARTIER, R. *A Aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1999.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FÁVERO, L. F.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.118-119.
- GÓES, M.C.R.; LEITE, A. *Cognição e imaginação: elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO: REFLEXÕES PARA O ENSINO, 2, 16-18 jul. 2003, FAE/UFMG, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003. CD-ROM.
- LEONTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, 1. Madrid: Visor, 1997. p.419-450.
- _____. Os Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.
- PINO, A. *As Marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, D. N. H. *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. Campinas: Papyrus, 1995.
- STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-200.
- VIGOTSKI, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, 3. Madrid: Visor, 2000.
- VOESE, I. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2005.

DÂNIA MONTEIRO VIEIRA COSTA

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Linguagens e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
dania_vieira@ig.com.br

CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO

Professora do Departamento de Linguagem, Cultura e Educação e integrante da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
clammg@terra.com.br

TEMIAS

EM

DEBAT

r
S

E

TEMAS EM DEBATE

DIFICULDADES DOS SISTEMAS “FECHADOS” E DILEMAS DA FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

VANILDA PAIVA

RESUMO

Este artigo trata da tendência hegemônica nos cursos de pós-graduação em áreas humanas ligadas à ação social/educativa no Brasil – na contramão da evolução mundial dos estudos ligados à relação entre educação e trabalho – a manter uma formação predominantemente marxista ortodoxa e uma orientação de caráter exegetico. Dominam entre nós livros e autores que, após o boom marxista dos anos 1960/1970, praticamente desapareceram do cenário intelectual internacional. Em seu nome, qualquer conceito que não se encontre em tal literatura termina classificado como novilíngua – termo cuja origem condenava o stalinismo e que é reconvertido para denunciar aqueles que “parecem de esquerda” mas não passariam de “neoliberais”. Termina-se, com isso, por restringir a liberdade de pensar, necessária à formação de verdadeiros intelectuais. Elimina-se a discussão metodológica, epistemológica, estatística e a pesquisa empírica, pelas quais as afirmações deixam de ser produto de uma atividade talmúdica e passam a apoiar-se na ida concreta ao campo.

CLOSED SYSTEMS DIFFICULTIES AND DILEMMAS OF GRADUATE FORMATION

VANILDA PAIVA

ABSTRACT

This article deals with the prevailing trend observed in humanities graduate programs linked to social/educational areas in Brazil, which maintain a predominantly Marxist-orthodox approach as well as an exegetical orientation character. In this sense, the observed trend is contrary to the global development of studies, which focuses on the relationship between education and work. In Brazil, books and authors that after the boom years of the Marxist 1960/1970 virtually disappeared from the international intellectual scene, are still predominant. As a consequence, any concept that is not in such literature is classified as “newspeak”, term that originally condemned Stalinism, but was converted in order to denounce those who “look left”, but are, in fact, simply “neo-liberals”. As a result, this situation ends up restricting the freedom to think, something indispensable to the formation of true intellectuals. Also, not only the methodological, epistemological and statistical discussions are eliminated, but the empirical research as well, conditions necessary for statements no longer be the product of a Talmudic activity, relying instead on concrete field work.

A O LONGO DOS ANOS 1980, na medida em que o mundo da produção foi assumindo nova forma em consequência da difusão da informática e o trabalho começou a sofrer transformações importantes, a pesquisa e a atividade intelectual também tiveram mudanças de rumo. As duas décadas anteriores haviam sido marcadas por uma grande dominância do marxismo, fenômeno que só encontra similar na forte presença de Nietzsche na vida intelectual do início do século XX. Mas, uma vez percebidas as transformações e vividas mudanças importantes no plano político, a intelectualidade dos países desenvolvidos tendeu a deixar de lado a exegese e a buscar na pesquisa de campo dados, com os quais pudesse pensar a nova realidade.

Quem correu o risco do *aggiornamento* e de sua inevitável crítica (FRIGOTTO, 2009) precisou absorver, precocemente para o caso brasileiro, uma bibliografia internacional abrangente e lidar com uma realidade em mudança acelerada. Esse é um passo arriscado, porque supõe abdicar do conforto de consensos já constituídos e dos mecanismos de sua reprodução, partindo para um enorme esforço que visa superar a repetição.

Se a análise feita por Marx do capitalismo industrial é hoje amplamente consensual, as novas gerações têm como tarefa acrescentar e acumular dados novos para que, em algum momento, possam surgir teorias explicativas originais ou complementares do mundo contemporâneo.

MARXISMO E EXEGESE: UM EXERCÍCIO

Lidamos, no mundo das ideias, com conceitos, noções e teorias que nem sempre ajudam a deslindar a meada que envolve e obscurece a realidade social.

Para ultrapassar a sua opacidade e captar o sentido dos fenômenos requerem-se explicações apoiadas em conceitos de elevado nível de generalidade.

Entretanto, a humanidade, de maneira geral, parece imersa no seu *entourage*, ocupada em sobreviver, cheia de problemas, ruminando ressentimentos, sem instrumentos intelectuais para transcender o vivido e refletir sobre a estrutura social, econômica e cultural, sobre sua economia psíquica e a dos que entram na vida de cada um. Por isso, a dominação de alguns homens sobre muitos nem sempre está apoiada em uma teoria abstrata fechada e coerente, mas em uma práxis cujos inúmeros supostos – crenças, mitos, costumes, relações sociais, religião e tudo o que constitui a consciência de si mesmo, dos demais e do mundo, ancorados em vivências do dia a dia e nas tradições – afetam todos os participantes do grupo social. Quando a teoria existe, tudo se torna mais simples para quem exerce a dominação ou a contesta, mas os fatores que a teoria desvenda atuam e fazem o conjunto funcionar.

O capitalismo emerge por força do comércio e do surgimento de tecnologia efetivamente útil à revolução industrial – um feito que combina descobertas de cientistas e de artesãos talentosos que viveram em um meio impregnado de experimentação científica a partir do século XVIII (COHEN, 2009, p. 75; МОКЫР, 2002). Mas o econômico, o tecnológico e o comércio amplo não explicam tudo. É preciso entender a mudança de mentalidade que está por trás de tamanha transformação e, para tanto, devem-se considerar os fatores subjetivos, as crenças, a religião, os temores, as ideias que desempenharam e desempenham um papel essencial.

Séculos inteiros foram necessários para superar o questionamento das estruturas políticas pelo Iluminismo francês, elucidar os mecanismos de mudança econômica sugeridos por ingleses e escoceses, como Malthus, Adam Smith e Ricardo, e desenvolver uma moralidade capitalista com David Hume até chegar a Kant. Se o Iluminismo econômico vai possibilitar o trabalho de Marx como explicação e contestação econômico-moral do capitalismo industrial, a crítica do Iluminismo filosófico deslança questões vitais que se apresentam no *Sturm und Drang* e no posterior romantismo. Hamman e Herder são personagens intelectuais tão importantes quanto Hegel e Marx. A fragmentação da intelectualidade em torno de teorias abrangentes enriquece o mundo, mas geram-se sistemas fechados que, plenos de sabedoria, não admitirão outras verdades e, muitas vezes, sequer permitirão sair do jargão que possibilita identificar e integrar um grupo ou facção intelectual. Contra o idealismo e o materialismo, ergue-se a monumental obra de Max Weber, que ressalta o papel das ideias e, especialmente, da religião e das crenças nas grandes mudanças sofridas pela humanidade. Mas, ao lado de tais gigantes, muitos são os membros de uma intelectualidade que desdobram ideias, noções, teorias de grande e médio porte, não raro se deixando contaminar pelo senso comum.

Na teorização de uma economia regida inteiramente pelo mercado, bem e mal são deixados de lado como elementos morais sem importância quando se pensa no que conduz os homens a querer enriquecer. A tecnologia e a divisão do trabalho atuam no sentido de um enriquecimento sem fronteiras, deixando para trás Malthus e sua "ciência sinistra" que fundara a economia moderna (COHEN, 2009, p. 66). Marx introduzirá o trabalhador nesse raciocínio. O capitalismo se apoia na exploração da força de trabalho, mas a tecnologia a libera, trocando-a por "trabalho morto". O trabalhador, não tendo a quem vender sua força de trabalho, não ganha nada com a liberdade, nem o pão de cada dia. Na Alemanha dos anos 1980, pesquisadores se davam conta de que, para os trabalhadores, era preferível produzir a mais-valia eles próprios, ao invés de transferi-la às máquinas.

Ao longo do século XX, acreditava-se, à esquerda e à direita, em um progresso permanente, mesmo que ondulatório: *hacia arriba y hacia adelante*, como diziam na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. A grande expressão dessa convicção, à direita, é a obra de Rostow, *As etapas do desenvolvimento econômico* (1964). Mas, passados os 30 anos gloriosos, recobramos a consciência de que progresso indefinido não existe nem é futuro certo, de que a história nem sempre caminha no sentido esperado, de que ela também regride ou entra por desvios, como mostra François Furet em seu magnífico livro *Le passé d' une illusion* (1995), e de que a humanidade precisa de crenças sobre as quais assentar a cabeça. Muitos ainda precisarão de tempo para ver que a idade de ouro da humanidade passou, que o futuro é risco e incerteza, luta cujo resultado raramente é o esperado.

Mesmo assim, foram feitos muitos esforços para explicar as crises do capitalismo ou até para complementar as explicações de seu funcionamento. Não são meras repetições, e sim polêmicas, trabalhos teóricos plantados sobre a realidade vivida, por vezes dramaticamente. E embora a militância (política, social, profissional) seja um elemento de extrema importância social, ela não deve submeter toda e qualquer reflexão nem naturalizar relações sociais e ideias. Precisamos buscar, explicar, complementar, ampliar a compreensão do mundo, e a liberdade de pensamento é condição de qualquer ciência.

Nos anos 1960/1970, o marxismo se difundiu e se desdobrou, seja através de escritos menos colados aos textos de Marx, seja através de autores que repetem ad infinitum o já dito, como é o caso de Mézaros (2002). Por sua vez, um livro extremamente útil foi o de Ernest Mandel (1972), sobre o capitalismo tardio, o capitalismo monopolista. Ele mostra que, nessa etapa, o sur-plus profit, ou lucro suplementar ao lucro médio, é obtido pelo controle da tecnologia e pela propaganda, que promove a venda em massa. Isso nada tem de novo. O que muda é o tempo que se comprimiu, e é cada vez menor a velocidade de difusão do segredo tecnológico e do surgimento de novas formas de produção que fazem despencar o lucro. Uma vez

ultrapassadas, muitas tecnologias não só não morrem, como servem para guiar o aparecimento de novas e mais aperfeiçoadas; elas passam de umas classes para outras, de uma região para outra, com os mais ricos tendo acesso às mais avançadas. Deveríamos querer tudo ao mesmo tempo para todos? Ater-se ao velho pode ser cômodo, mas é também a morte! Entretanto, tudo novo para todos não é somente uma impossibilidade, como uma perda no sentido de que o uso da tecnologia ultrapassada pode conduzir a novas possibilidades ou ampliar o mercado de trabalho. Melhor que ela seja lenta, passando de uma classe para outra, de uma região para outra.

Entre os autores que trataram da periferia, destaca-se Samir Amin (1976). Alguns penetraram ortodoxamente caminhos sem saída, como o eminente antropólogo Maurice Godelier, que se aventurou no “modo de produção asiático” – um erro de Marx quase tão grande quanto o tratamento que ele dispensa aos aborígenes da América. O caso mais dramático parece ter sido o de Georg Luckács.

Luckács, que em 1922 publicara *História e consciência de classe* (1960), um livro brilhante que alguns desclassificaram como historicista, passou a vida como filósofo do stalinismo e resolveu terminá-la com uma *Ontologia [!] do ser social* (1979). Essa obra, publicada em alemão há 40 anos, ainda nos chega em pedaços mediante fotocópias do espanhol, e se tornou um *must* nacional. Os brasileiros resolveram adotá-la já no século XXI. Poder-se-ia, com mais propriedade, dizer que, se há uma ontologia, seu cerne deve ser, como para todos os outros animais, a reprodução física, a busca de alimentos, a vida livre e solta na qual existe espaço também para a intencionalidade da ação.

A questão das crises já está incluída na famosa fórmula de Marx: D – M – D. Se o ciclo não se completa, ou seja, se a mercadoria não é vendida, não se transforma em dinheiro + lucro, para ser reinvestido em um nível mais elevado. É a crise de superprodução. Seu bom funcionamento depende da inveja, do desejo de possuir a inovação que o outro já possui e da permanente capacidade de gastar.

Kondratiev, deportado por Stalin por contrariar o Diamat (materialismo dialético), percebeu com clareza o movimento pendular da economia e, mesmo que seus ciclos fossem muito rígidos, ele observou que existiam ciclos longos, mais profundos, e ciclos breves, mais suaves, que teriam correspondência com flutuações históricas (políticas, sociais, militares). O pêndulo da história não é apenas econômico: funciona em muitos planos da vida humana e social (PIRENNE, 1978). Não se pode ser otimista o tempo todo, querer comprar o tempo todo, os preços de todos os custos oscilam (explicando movimentos que podem ser seculares), as compras são postergadas, a política muda de rumo e de expectativas, os humores mudam, como tudo, e a curva vem abaixo.

Entretanto, uma vez estabelecida a consciência da real prática dos regimes socialistas nos planos econômico, militar e político, não se pode

deixar de celebrar Keynes e os Estados de Bem-Estar europeus, os 60 anos de paz e crescimento na Europa ou o crescimento de numerosos países periféricos. A distribuição da riqueza, ainda que continue terrivelmente desigual, tirou milhões de pessoas da fome e elevou outros tantos à classe média. De outro modo, nada teria valor a não ser a letra da lei da teoria “correta”.

Considerados esses mecanismos básicos, resta esclarecer o que as pessoas ganham e o que elas perdem nos seus cursos de vida. Se é verdade que o capitalismo aumentou a miséria, a degradação e a desigualdade entre os trabalhadores, em muitos casos fez o contrário, liberando forças produtivas e tecnológicas e gerando um nível de riqueza só conhecido no Império Romano escravista. Mas, quem se deu ao trabalho de ler os grandes historiadores dos períodos anteriores? De comparar diferentes momentos? Embora de disponha hoje de estudos detalhados nos mais diversos países, muitos insistem em repetir o que Marx disse no século XIX, sem considerar os enormes avanços feitos pelos estudos históricos nos últimos 150 anos. As mazelas do capitalismo não nos devem impedir de ver que houve e há muita e profunda miséria no campo – maior ou menor dependendo da época, das condições geográficas e climáticas, da região, do momento histórico – e que o nível de vida se elevou pouco a pouco com o desenvolvimento da indústria. Nos anos 1970, tornou-se incontornável pagar melhores salários e importar trabalhadores dos países fortemente industriais.

Hoje, nos casos extremos de “modernidade”, estes são excluídos do seu âmbito, tornando-se, na expressão de Robert Castel (2000), “supranumerários”. Mas, precisando deles como consumidores, os países ricos, principalmente, introduziram salários mínimos de “inserção” (no consumo), e deixaram que se arranjassem como pudessem com o trabalho espontâneo. Infelizmente, constata-se que, não raro, a nova liberdade leva muitos à depressão e à desgraça. Essa é a contradição não apenas do capitalismo, mas também do socialismo, da vida. Já entre os “inseridos” como força de trabalho, a atividade se intensificou, os salários e horários se degradaram e a exploração aumentou.

Pensar que o capitalismo industrial estaria no fim (ao menos no que concerne ao volume de força de trabalho empregada) era não contar com a China e a Índia, países que decidiram não “pular o capitalismo” – expressão moralista usada pelos populistas russos depois de lerem *O Capital* de Marx. Mas a mundialização do capital ou, como muitos preferem, sua globalização¹, sua capacidade de atuar em tempo real em bolsas que abrem num lado do mundo e fecham do outro, mantendo-se parcialmente abertas e fechadas em outros tantos, ampliou a dominância do capitalismo financeiro e estimulou a especulação.

O mundo atual precisa ser pensado, cada vez mais, a partir da contradição entre a economia real e o capitalismo financeiro. Há quem considere que o lado financeiro do capitalismo constitui, desde o início, seu cerne obscuro. Agora, as finanças dão as cartas e decidem o destino

¹ Há quem utilize somente a primeira expressão porque Marx a utilizou – globalização seria “neoliberal” ou novilingua [*new speak*]. A questão é que a tecnologia mudou muito em 150 anos. Hoje, o globo pode ser acessado via computadores e o capital muda de mãos ou de destino em segundos. Talvez esteja faltando uma boa discussão sobre as implicações dos dois conceitos para que não se tornem apenas jargões identificadores de grupos. Usa-se globalização até porque existem fenômenos novos e o capital está mundializado há séculos!

de pessoas, de nações, de sistemas produtivos, desafiam povos e sistemas políticos, gerando perplexidade, mudanças no timing político e crises de dimensões jamais vistas.

A moralidade capitalista – economizar para ampliar a produção/circulação – já não atende o esquema de seu funcionamento. A acumulação de hoje é, até certo ponto, uma outra acumulação, e alguns aspectos daquela moralidade passaram a entrar, ao invés de facilitar, seu caminho. As crises financeiras são produto dos ciclos, mas também da quebra de regras de moralidade no mundo dos negócios. Sair delas parece mais fácil ao mundo do que escapar (ou se adaptar) às futuras demandas de recursos naturais necessários à elevação da vida das massas dos Brics.

Claude Lévi-Strauss, em sua última entrevista (apud NETTO, 2009), bastante pessimista, mencionava esse fator: o planeta não dispõe de recursos para manter, no nível de vida dos países hoje desenvolvidos, o número de pessoas que nasceram e que, graças à ciência e à tecnologia, sobreviveram no século XX. Visto globalmente, o capitalismo é, no momento, com crise ou sem crise, a principal vítima de seu sucesso, o que é um paradoxo... tal como o Estado de Bem-Estar².

Se Keynes e Beveridge foram capazes de propor a saída da crise após as contradições da guerra, a crise do petróleo de 1973 provocou alta demanda com queda da oferta, gerando inflação e desemprego. Os economistas de Chicago culpam o Estado de Bem-Estar. A entrada da tecnologia na vida cotidiana e nas empresas, ao modificar a maneira de produzir, reduzir os empregos e eliminar o emprego estável e a carreira, (re)introduz a “sociedade do risco” (BECK, 1986) e é o ponto de partida para uma “segunda modernidade³”.

Um novo “espírito do capitalismo” entra em vigor: carreiras e salários são indexados pela bolsa, firmas sem trabalhadores e sem fábricas surgem da coleta de pequenos recursos privados administrados por bancos cada vez mais tentaculares e poderosos, empréstimos sem base segura pululam por todo lado. O consumo e o endividamento crescem velozmente.

Tal irracionalismo em nada invalida a análise do capitalismo industrial de Marx e joga por terra a racionalidade weberiana atribuída ao sistema. Na hora da verdade, é a crise de superprodução – abrandada por teorias administrativas da produção nas últimas décadas – e a redução da capacidade de pagamento de todos. Do ponto de vista político a crise aprofunda a diluição da hegemonia americana (WALLERSTEIN, 2010). Ela está agora se deslocando para a Ásia, onde se fundem capitalismo manchesteriano, autoritarismo de origem comunista, despotismo oriental e nacionalismo histórico apoiado em bases seculares. Teremos agora amplas pesquisas sobre o capitalismo americano, a dinâmica de suas classes sociais e o surgimento de movimentos e revoltas.

Dizia Marx que não há nada mais autoritário que uma revolução, e já vimos seus resultados. Que caminhos podem existir para se chegar

2

A expressão foi utilizada diversas vezes por Albert Hirschmann. No entanto, o sucesso do Estado de Bem-Estar mostra-se na diversificação e na sofisticação de demandas que, satisfeitas, passam a outro nível. No plano da saúde, onde os custos se elevaram exponencialmente, tal sucesso gerou um problema de financiamento importante. Existe uma ampla bibliografia sobre a questão, especialmente nos países escandinavos.

3

Beck, Giddens e Lash dirigem há décadas uma coleção denominada Segunda Modernidade, na Editora Suhrkamp, Frankfurt/am Main.

a um socialismo democrático de face humana? A história não nos deixa lições muito otimistas, e as forças em luta são muito poderosas. Quantos intelectuais "orgânicos" estão dispostos a pagar o preço de uma revolução? Quantos sobreviverão ao turbilhão que termina no controle das ideias e de suas minúcias? Quantos esperam apenas uma oportunidade para deixar frutificar tendências despóticas?

O sistema de formação de professores e de intelectuais não tem como objetivo apenas entender o capitalismo – e para isso, evidentemente, os instrumentos do marxismo são fundamentais. Trata-se de entender o mundo, de ter às mãos ou aos olhos tudo o que de importante se escreveu para poder pensar, pesquisar, escrever e dar sua contribuição – é do seu conjunto que pode surgir mais luz sobre aspectos específicos e mesmo sobre o todo. Trata-se de conhecer formas de transição e avaliar o peso de inúmeros fatores.

Talvez até seja certa a determinação em última instância do econômico, mas, entre ela e a realidade vivida pelos povos, há uma imensa quantidade de fatores relevantes e atuantes, e também a certeza de que nem tudo é controlável. É preciso ser capaz de pensar além da determinação econômica e, além da teoria da vanguarda, encontrar o difícil caminho entre socialismo e liberdade.

A tarefa de deslegitimar o capitalismo cabe a ele mesmo, pois sua força política e econômica é maior que a nossa. Trata-se de pesquisar a realidade e buscar dados necessários onde eles estejam, de inventar novas maneiras de fazer política, de levar adiante a produção com um olho na economia e outro na política. Cada época tem suas verdades e para chegar a elas é preciso pesquisa, não repetição – aliás, um convite à preguiça.

NOVILÍNGUA: NAZISMO, COMUNISMO E CAPITALISMO FIN DE SIÈCLE?

Paralelamente, a revolução na tecnologia e na administração das empresas dá lugar a uma nova realidade e põe em uso um vocabulário que nada tem de novo, mas que passa a ocupar um lugar de destaque na discussão. Na maior parte dos casos, não são conceitos explicativos, e sim noções operacionais, tiradas das novas tecnologias, das novas formas de administração, com baixo nível de generalidade e abstração, que nascem da prática e se aplicam a ela de maneira específica e restrita. Há entre elas, por certo, conceitos de médio porte, como, por exemplo, o do "capital humano", ao qual retornaremos adiante.

O problema está em juntar todas essas noções, conceitos, categorias em um único pote, denominado novilíngua. Afinal, o que é novilíngua? É uma criação de George Orwell em seu livro 1984. Syme, colega de Orwell, explica seu objetivo: "Vocês não veem que o verdadeiro objetivo da novilíngua é restringir os limites do pensamento? No final, será literalmente impossível o crime de pensar porque não existirão palavras para exprimi-lo".

A mídia e a elite dirigente empregariam não mais que 250 palavras com tal objetivo: palavras enganosas, que mudaram de sentido e que significam, muitas vezes, o contrário do que exprimiam antes. Palavras subliminais, utilizadas para produzir efeitos de repulsão ou de aprovação no receptor. Palavras fortes que exprimem a ideologia dominante. Palavras tabu que a ideologia dominante se esforça por suprimir. Palavras que sideram e que visam desqualificar os adversários. Não poderia ser também o caso da palavra novilíngua, ao vermos modificado em 180 graus seu sentido?

Entre os livros mais importantes de Eric Arthur Blair (pseudônimo George Orwell, 1903-1950) estão *1984* e *A revolução dos bichos* (ORWELL, 1949, 1945), nos quais defende a justiça social e ataca o imperialismo e os totalitarismos. Romance de ficção científica, *1984* se passa em um país imaginário, a Oceania, situada entre a Estásia e a Eurásia –, onde domina o totalitarismo absoluto do Big Brother. As patrulhas controlam as janelas das casas, mas o mais importante é o controle do pensamento, dos espíritos, da memória, da verdade, da história. Para tanto, o Partido Único reduz o número de palavras e introduz uma ginástica mental denominada pensamento duplo, que faz coexistir a verdade e seu contrário.

A novilíngua serve a essa mistura de fascismo e comunismo, em que dominam o medo e a cólera. Ela é feita de categorias nascidas do senso comum ou surgidas nas camadas técnicas pouco conscientes e politizadas e, mais frequentemente, no próprio Partido Único.

Dando uma reviravolta no significado da novilíngua (talvez pelo pensamento duplo), a ela é atribuída hoje toda uma série de noções, ideias, categorias que evadiriam a violência e os fundamentos do sistema capitalista. A caracterização desse vocabulário como novilíngua foi buscada em Bourdieu e Wacquant, em *Le Monde Diplomatique* (2000), onde se encontra sua legitimação teórica – porque para isso servem, em muitos casos, as citações. Esses autores não usam, porém, os mesmos termos, salvo globalização e empregabilidade. Eles falam de flexibilidade, governabilidade, *underclass*, exclusão, nova economia, tolerância zero, comunitarismo, multiculturalismo e seus equivalentes pós-modernos, tais como etnicidade, identidade, fragmentação etc. A eles, a edição brasileira adicionou inclusão, competências, globalização, sociedade tecnológica, qualidade total, empreendedorismo, capital humano, equidade, capital social, sociedade do conhecimento, trabalho flexível, direitos flexíveis, pedagogia das competências. Deveríamos acrescentar ainda “sociedade superior”?

Esse vocabulário aparentemente sem origem teria, na verdade, um papel central na reprodução das relações capitalistas em seu estágio atual, e as noções de inclusão e empregabilidade condensariam o sentido dessa novilíngua. Dela estariam excluídos conceitos como capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade (algumas das poucas palavras que escapariam a uma novilíngua totalitária, fascista ou comunista na origem, mas transformada em “neoliberal” capitalista), e tantos vo-

cábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de presumida impertinência.

A exclusão seria produto de um imperialismo apropriadamente simbólico e de uma suposta modernização. A nova linguagem (verdadeiros-falsos conceitos) serviria a empresários, organismos internacionais e nacionais, partidos políticos etc., e também a produtores culturais (pesquisadores, escritores, artistas) e militantes de esquerda que, em sua maioria, ainda se consideram progressistas. Estes utilizam ao mesmo tempo os “conceitos revogados” e o fariam ilegitimamente. Ou seja, nada de misturar as línguas! Quem se colocar a favor das classes sociais desfavorecidas ou quiser analisar estruturas de dominação fica proibido de utilizar qualquer noção ou conceito que não tenha recebido a benção do Diamat.

Antes de entrar na questão do conteúdo da novilíngua, os autores legitimadores merecem uma palavra. Wacquant, à época do artigo no *Monde Diplomatique*, onde escreveu durante 10 anos, devia ter boas relações com os trotskistas que, há muito, dominam essa parte do jornal. Não era o caso de Bourdieu, cuja obra é marcada pela influência de Marx, Durkheim e Max Weber. Apesar de ser assinado por ambos, o artigo corresponde mais a preocupações e temas de interesse de Wacquant (vida urbana americana, exclusão dos negros, violência etc.), e os “seguidores” de Bourdieu o rejeitam por acreditarem que foi uma imposição do aluno ao mestre, já então muito doente.

O texto tem como principal alvo o que qualifica de “moralismo empirista” da sociologia americana, citando nominalmente Elijah Anderson, Michell Duneier e Katherine Newman. Os atingidos lamentam a violência dos ataques, a deformação de seus textos, o truncamento de citações, que os faz dizer o contrário do que pretendiam, e denunciam o “viés ideológico” da análise, a leitura moralizante de dados factuais que contradizem suas teses e a ausência de pesquisa sobre os domínios dos quais tratam os livros criticados.

Retornando à grande lista do “vocabulário sem origem”, observa-se que nela se misturam noções e conceitos muito antigos com termos novos, para indicar fenômenos que surgiram tardiamente no capitalismo. “Governabilidade”, por exemplo, é antiquíssimo – um termo que se refere às condições de exercer um governo. Passou a ser usado com mais frequência a partir dos anos 1970, e o derivado *governance* dá um pragmático nome ao curso de Ciência Política nos países de língua inglesa, como convém àquela tradição cultural. O termo “capital social” é usado por analogia a capital cultural – conceito caro a Bourdieu – para designar laços familiares, relações, amizades que podem ser decisivas para obter posições no trabalho ou em qualquer outro campo. “Tolerância zero” é incorporado depois de dar nome à política da prefeitura de Nova York de combate à violência, tema de grande interesse de Wacquant. “Sociedade tecnológica” e “sociedade do conhecimento” são conceitos do mundo atual, no qual a geração de tecnologia e do conhecimento

multiplicou-se de tal maneira que não é possível apreender senão uma pequena parcela daquilo que hoje se conhece ou do que se transforma em tecnologia. Esse mundo difere profundamente daquele de 50 anos atrás e, na verdade, dele ainda sabemos pouco. O que se pode dizer é que vivemos em um mundo que exige sempre maiores conhecimentos do homem comum – gerais, teóricos, específicos e tecnológicos.

A questão das competências entrou em cena ainda nos anos 1980, quando o volume de diplomas se multiplicou e os computadores começaram a restringir o número de empregos em alguns países. A qualificação atestada por diplomas deixou de ser suficiente; era preciso saber o que cada um sabia e podia fazer. Daí a se tornar política de Estado o passo não foi tão grande – afinal, é mais barato oferecer uma ou mais competências específicas do que uma qualificação ampla. Neste caso, no entanto, estamos diante de uma questão sobre a qual existe cada vez menos consenso entre a intelectualidade e não poucos mudaram de posição. Nem me atrevo a citar brasileiros, mas é o caso de Zarifian (1998), na França, e de Altvater e todo o grupo que escreve no *Berufliche Kompetenzentwicklung Bulletin* de Berlim.

A “gama” flexível resulta das transformações introduzidas pela informática e pela administração: trabalho em casa, horário desregulamentado, perda de direitos ligados ao trabalho com local e horário definidos. Trata-se de noções empíricas. Quanto à fragmentação, ela está ligada à flexibilidade, mas é mais ampla e vivida por todos nós no dia a dia. Os alemães se deram conta dela no final dos anos 1970 e início dos anos 1980⁴, mas, de lá para cá, ela tem se ampliado multiplicando tarefas e, pior do que isso, picotando a vida privada. A dificuldade de reconhecer a realidade da fragmentação pode estar ligada ao desejo de considerar a noção como um conceito ou de dar uma resposta aos que, desde os anos 1980, insistem na impossibilidade de interpretar de um só golpe (ou com uma única teoria) a totalidade social.

Já o empreendedorismo faz parte do vocabulário econômico desde há muito – veja-se Schumpeter (1984). Etnicidade, multiculturalismo, identidade não são problemas norte-americanos transferidos para a Europa. Além da diversidade de culturas ser “coextensiva à história da humanidade”, os problemas atuais resultam, em muitos países, do colonialismo, das guerras coloniais, do estímulo à imigração de força de trabalho barata, e colocam questões muito complexas que não podem ser tratadas em quatro palavras. Entre seus muitos erros e acertos, há que louvar MaoTse-tung, quando diz que “quem não fez pesquisa (de campo) não tem direito à palavra!”. Já no caso da violência – um fenômeno milenar – há uma tal quantidade de literatura, que tudo que se diga fica curto⁵.

Há, porém, algo a acrescentar sobre os conceitos de “inclusão” e “empregabilidade”. “Inclusão” é um conceito que já nasceu colado ao seu oposto: a exclusão (Kovarik, 1975). Em países ricos, com pleno emprego e Estado forte, a exclusão gerada nos últimos 30 anos, seja pela tecnologia,

4 Espelhada na imensa produção do Soziologische Forschungsinstitut – Sofi –, de Gottingen.

5 Não apenas existe uma vasta bibliografia sobre o tema, como também livros que congregam o que há de melhor no campo. Veja-se, por exemplo, Heitmeyer (2002).

seja pela redução do Estado, gerou "políticas de inclusão" tópicas, frequentemente copiadas pela periferia, onde a exclusão do emprego formal é endêmica. São noções postas em circulação pela economia: trata-se de exclusão-inclusão do mercado de trabalho (e do consumo). De resto, esta diáde funciona na vida corrente em quase tudo. Não se pode estar incluído em ou excluído de tudo, salvo na morte. No entanto, não são conceitos do capitalismo. A própria vida é precária e instável. O que podemos dizer do emprego, da "modernização", do capitalismo, do socialismo, da história? Grande parte da história da humanidade esteve calcada na escravidão. O sindicalismo foi uma possibilidade aberta pelo capitalismo industrial, mas "direito ao emprego": houve aprisionamento ao campo, modernamente houve situações de pleno emprego na "época de ouro da humanidade": ela resulta de conflitos nada dourados e começa a terminar com a crise de 1973. Seu lança-chamas simbólico chama-se Margaret Thatcher.

Voltemos aos nossos termos. Uma pessoa é empregável quando apresenta características "necessárias à extração da mais-valia" – seja força física, seja beleza e elegância para que os desfiles vendam os novos tecidos gerados pelas novas tecnologias que circularão pelo mundo globalizado, promovendo grandes lucros. Salvo casos de nepotismo e corrupção, uma pessoa não se emprega para não ter lucro. A empregabilidade de alguém, ou seja, a sua probabilidade de encontrar um emprego, depende, no geral, de sua saúde física e de sua educação, embora dotes como beleza, simpatia, vivacidade, inteligência perceptível, facilitem a sua obtenção se o perfil se aproxima daquele que é buscado para a função. Em síntese, depende do seu "capital humano", cuja discussão, veremos em seguida, já não é a mesma de 30 anos atrás.

As chances de se empregar mudaram muito nas últimas décadas. Hoje o que se vende é muito mais que educação e saúde; são virtudes pessoais cada vez mais específicas, conhecimentos diversos nem sempre dependentes de aprendizagem sistemática, atitudes, disposições sociomotivacionais, o tempo sem limites, mobilidade, disposição de se identificar com o empregador. Vende-se a pessoa inteira cujo "capital humano," descobre-se, ultrapassa de muito os planos da educação e da saúde.

Mas vale a pena reafirmar que as noções de inclusão e de empregabilidade não obscurecem aquilo que produz a crise mais profunda e universal do sistema capitalista (indicada como hipertrofia do capital especulativo, desemprego estrutural e precarização das condições de trabalho). Além de ser cíclica, ela tem a ver com a tecnologia, com a quebra dos padrões de moralidade capitalista e com a crescente influência sobre os mecanismos de controle dos Estados, com seu enfraquecimento e com a maior falta de transparência decorrente do caráter mundial da circulação do capital. O desemprego estrutural deixou de ser um traço apenas da periferia, tal como a precarização das condições de trabalho.

A NOÇÃO DE CAPITAL HUMANO

A noção de “capital humano” (saúde e educação) pode ter dado o Prêmio Nobel a Theodore Schultz, mas, não apenas Adam Smith já a utilizava, como também Marx, ao menos nos *Grundrisse*. Ela não se inscreve na crença do pleno emprego, nem da integração na sociedade contratual, mas na tentativa de explicação da caixa preta do desenvolvimento, que ultrapassava o somatório de capital fixo (maquinário) + capital variável (salários). A mensuração de seu valor pelos salários, tal como proposta em meados do século XX, perdeu muito do seu sentido – em parte pela conjunção de abundância de diplomas e contração do assalariamento.

Faço aqui algo que não é parte dos meus hábitos: repito alguns argumentos já anteriormente utilizados porque suponho que foram pouco lidos. J. Gerschuny, um dos intelectuais de maior prestígio do século XX, mas nem sempre considerado “politicamente correto”, afirma algo que, embora inspirado em Marx, poderia conduzir à noção errônea de “sociedade do conhecimento”:

O capital atual de uma empresa é consequência de seu comportamento prévio... Habilidades atuais, experiência, qualificações e conexões sociais constituem o capital humano economicamente relevante do indivíduo e determina suas opções de atividade econômica. Estas são, elas mesmas, consequência do comportamento anterior. Conseguir um emprego, passar numa prova, dá acesso a um leque de oportunidades, e o comportamento prévio é consequência de detenção de capital econômico (um emprego anterior) ou social (ex. rede pessoal de amigos e conhecidos), cultural (informações culturais absorvidas ao longo da vida) ou ainda educacional, adquirido através da escolaridade... aqui o termo “capital” não é mais uma metáfora ... enquanto o capital perde valor com o uso, o “capital humano” ganha. (2000, P.85-86)

O maior “capital humano” seria agora o intelecto, ideia que enquadrava de outra maneira a discussão. André Gorz já havia recuperado fórmulas na área marxista que abalam o preconceito contra a expressão. Ele relembra a anti-humanista “fórmula de Stalin” de que “o homem é o capital mais precioso” e redescobre, na página 599 dos *Grundrisse*, a seguinte citação:

...o tempo livre pode ser considerado, do ponto de vista do processo de produção imediata, como produção de capital fixo, sendo este capital fixo o próprio homem [...] Onde o homem difere do capital fixo é no fato de que seu objetivo é enriquecer sua vida e não fazer crescer a capacidade produtiva, mas uma leva cada vez mais à outra. (GORS, 1997, P.151)

O próprio Marx aceita a ideia de que o homem pode ser visto como capital fixo encarnado, ou seja, em sua forma humana. No entanto, o conceito de capital humano vinculado à educação foi praticamente ultrapassado por duas razões já aqui aventadas: a disponibilidade de força de trabalho educada, propiciada pela revolução educacional da segunda metade do século XX, e as características dessa nova era capitalista (PAIVA, CALHEIROS, 2001). Nela, o que está à venda é “toda a pessoa” (GORZ, 1997, p. 75), ou seja, há um “mercado da personalidade”, uma “mercadoria que trabalha” e que precisa saber se vender, adquirir, “a disponibilidade ilimitada aos ajustes, mutações, imprevistos, etc.” (p.77).

Esse inesperado realismo o leva a rejeitar a ideia de que, presentemente, o trabalhador deixaria de se submeter a constrangimentos de ordem exterior, seguindo a autodeterminação interna, que passaria a definir as possibilidades e as razões da ação produtiva. Diz ele:

Na base deste delírio teórico, cuja influência no meio marxista não é negligenciável, encontramos sempre o postulado implícito de que a autonomia do trabalho engendra ela própria a exigência e a capacidade do trabalhador [...] a exercer a sua autonomia. Isto, evidentemente, não é nada: a autonomia no trabalho é muito pouco na ausência de uma autonomia cultural, moral e política que a prolonga e que não nasce da própria cooperação produtiva, mas da atividade militante e da cultura da insubmissão, da rebelião, da fraternidade, do livre debate, da colocação radical em questão e da dissidência que ela produz. (GORZ, 1997, p.72)

Vemos hoje, em especial nos países com elevado nível de proteção social, que aqueles que caem no desemprego, mas não na miséria, raramente criam algo, porque a ausência de determinação externa ou grupal da atividade se revela essencial à integração humana e à sua individualização. Isso o levou a uma *boutade* inesquecível e verdadeira para o futuro da humanidade: “quem não trabalha também comerá”. Porém, comer não é suficiente para o homem. E, reconhecendo que boa parte da vida intelectual oscila entre preconceitos e “delírios teóricos”, é nossa função pensar o seu “capital” com mais lucidez.

CIÊNCIAS SOCIAIS: VULGARIZAÇÃO OU BUSCA DA VERDADE?

A amplitude das noções ou categorias indicadas deixa-nos diante de uma situação em que a pesquisa se vê censurada por uma vulgata na qual fomos socializados nos anos 1960. Qual seria, então, a tarefa do intelectual, do pesquisador, do professor, do homem de cultura? Segundo entendi, a pesquisa, a cultura, o ensino não pretendem fazer descobertas originais, mas difundir o já descoberto. Se nossos mentores pensassem assim, não teriam

feito nada. Pensar, usar categorias distintas daquelas do poder, sempre foi perigoso. O imobilismo é mais cômodo!

Permito-me recorrer a Horkheimer, na introdução à reedição, de *Teoria tradicional e teoria crítica*, lançada primeiramente em 1937:

...o socialismo [...] nos países do Diamat perverteu-se há muito em instrumento de manipulação” e “os ensinamentos de Marx e Engels, indispensáveis à compreensão da dinâmica social, não são suficientes para a compreensão do desenvolvimento interno e das relações externas das Nações”. [...] Toda teoria é sempre hipótese e a ação coletiva dos homens na sociedade é a forma de existência de sua razão. Os fatos, por sua vez, são socialmente pré-formatados tanto pelo caráter social do objeto percebido quanto daquele que percebe: é a atividade humana que os cria e modifica. A ideia de perenidade leva ao dogmatismo quando, na verdade, as transformações históricas provocam mudanças nas relações da esfera cultural e podem modificar as relações entre economia e política em favor da última. (HORKHEIMER, 1969)

Trata-se, definitivamente, de uma reflexão que, ao reafirmar a validade do pensamento marxista no plano da economia política, recolhe outras tradições e contribuições para manter uma postura crítica. O objeto desta crítica é, em primeiro plano, o autoritarismo. Os frankfurtianos levantam a proibição à crítica e à conexão com outras teorias.

Gramsci, escritor-militante-dirigente político, propõe criar uma intelectualidade de novo tipo, surgida diretamente da massa e mantida em contato com ela (por meio da militância). Evidentemente, todo campo de atividade é potencialmente um campo de luta pela hegemonia e os professores/pesquisadores se encarregam de formar reprodutores de práticas e de ideias. Já o militante ou o dirigente político, esta parcela da intelectualidade, se forma de muitas maneiras, e a luta ao lado das massas é um de seus principais instrumentos. Os meios de sua luta contra-hegemônica são predominantemente políticos, e as propostas que faz o autor exigem a análise de sua obra, a teórica e a política, e a compreensão das suas categorias no contexto.

A ideia de que as ciências sociais e a história, assim como as ciências da natureza, devem ter leis que permitam prever e estabelecer profecias fez carreira desde o século XIX, porque encontrou um suposto *Träger* (portador) histórico, em cujo nome se organizaram forças sociais e se realizaram revoluções. A profecia realizada corroborou a veracidade das leis descobertas. No entanto, em um século e meio a história não parou.

A legitimidade perdida pelas ideias que embasaram os regimes soviético e do leste europeu e, mais recentemente, da Ásia, atingiram duramente o Diamat. Deve-se evitar o moralismo de lembrar os 20 milhões de vítimas da grande fome provocada pela desestruturação da produção após

a Revolução ou os 50 milhões de pessoas que morreram por pertencer a minorias, por se recusarem a lutar em situações de morte certa? É um preço demasiadamente elevado para nos permitirmos considerar que a história e as ciências sociais devem ter caráter profético e defender uma interpretação “correta”, definitiva, fechada do mundo social e da história.

No entanto, o reino da objetividade nas ciências sociais (e também nas ciências naturais) foi sendo pressionado cada vez mais pelo peso da subjetividade na determinação dos fenômenos. Há muitas décadas, a realidade social e a vida em geral exigem que a ciência se reconheça como objetiva e subjetiva ao mesmo tempo. Os homens, a vida e a história são complexos demais para serem explicados por um único fator, seja econômico, geográfico, étnico, religioso, “heroico”, institucional, cultural, guerreiro. As tramas e os dramas da vida individual e coletiva atravessam o tempo em velocidades diversas e se formam através de movimentos, eventos e acidentes que desembocam em realidades que não podem ser explicadas em duas palavras nem em duas mil. Como diz Braudel,

...são movimentos que não têm nem a mesma duração nem a mesma direção, alguns que se integram no tempo dos homens, este de nossa breve e fugitiva vida, outros no tempo das sociedades para as quais um dia, um ano não significam grande coisa e para as quais, muitas vezes, todo um século dura apenas um momento. (1969, p. 23-24)

Para ser fiel a Marx, para quem a história é a única ciência, é preciso aceitar que a produção intelectual é também histórica, que não existe nenhuma possibilidade de petrificar as verdades, em especial, teorias inteiras. Dizer algo da sociedade e da história supõe conhecer, pesquisar a sociedade em questão, repensar com liberdade não apenas uma imensidão de dados disponíveis, mas uma considerável massa de teorias. Quanto mais para trás, maior a tentação e a necessidade de explicar o todo. Os passos seguintes são esmiuçar cada parte, gerar novas especializações, confrontar-se com realidades que se complexificam enormemente na medida em que seus detalhes vêm à tona. Mas as prisões não estão sempre do lado de fora dos seres humanos: “os quadros (enquadramentos) mentais são também prisões de longa duração [que limitam] a aventura intelectual dos espíritos mais livres” (BRAUDEL, 1969, p. 51-52). Se tudo que o escapa à linguagem ortodoxa e aos seus objetivos não tem sentido, então não é preciso esforço. Voltemos a Braudel:

Felizes e ingênuos aqueles que pensam [...] que encontramos os verdadeiros princípios, os limites claros, a boa Escola. Na verdade, as profissões das ciências sociais não cessam de se transformar em razão de seus movimentos próprios e do movimento vivo do conjunto. (1969, p. 55)

Muitas das descobertas do marxismo a respeito do capitalismo, especialmente industrial, são hoje verdades banais. Haverá maior glória para um cientista social do que ver ideias por ele geradas se tornarem verdades banais? Diante do domínio “imenso e incerto” das ciências sociais, cada vez mais difícil, cada vez mais complicado, é preciso reconhecer que o homem que faz a história é também feito por ela, que ela recorta seu destino e decide se ele cederá ou não à tentação da prisão tranquila do espírito.

Liberdade significa intranquilidade, consciência infeliz que põe em dúvida achados fantásticos para os quais olha com admiração e a cujos autores reconhece o esforço, a inteligência, a lucidez no momento em que escreveu, mas que deve viver conscientemente a infelicidade da desapareição dos deuses.

Com liberdade talvez se possa permitir refletir conjuntamente sobre conciliar diferentes paradigmas apesar de seus pressupostos axiológicos excludentes. Cada paradigma permitiria ver o objeto sob uma luz diferente e tratá-lo a boa distância, mas com um sentido agudo da história, visando produzir explicações de amplitude, teorias as mais generalizantes, capazes de repousar sobre interpretações engajadas de ações, de processos modificáveis, de dinâmicas incertas. Não se trata de ecletismo, e sim de um “*approach pluralista na sociologia, capaz de produzir teorias em todos os níveis possíveis, do micro ao macro, e que ligam a pessoa, a comunidade, a organização, os grupos de trabalho, as gerações, a cultura...e produzir um saber útil à sociedade*” (BECKER, 2008, p.98). Mas, sem se ater à vulgata, diz Dubar (2006), estariam desqualificados *a priori* todos aqueles que possam pretender descrever as experiências a partir de categorias englobantes, como as classes sociais, ou colocar em evidência as determinações sociais dos agentes, invertendo o ângulo de análise ao partir do indivíduo e de suas representações sem psicologizar excessivamente o trabalho de pesquisa. É vital que os sociólogos falem especialmente dos que se encontram na parte mais desfavorecida da escala social, de modo a permitir a pessoas dotadas de poucos recursos se confrontarem com o mercado de trabalho. No entanto, isto não é suficiente. É preciso uma reorientação de conjunto das análises sociológicas em direção às ações coletivas de modo a lhes permitir inverter o processo de individualização negativa numa personalização que repouse sobre uma relação aos outros de caráter emancipador.

O privilégio daqueles que puderam chegar à pós-graduação retorna à sociedade na medida em que eles têm meios de pensar. Não se pode exercer a função docente e de pesquisa sem se dilacerar em dúvidas, sem sofrer com escolhas provisórias, sem errar. Essas são condições para chegar a alguma verdade ou contribuição. A luta por maior igualdade e liberdade coletiva não pode ser um empecilho ao exercício de pensar. Com preconceitos e vulgatas não retribuiremos o que a sociedade nos tem oferecido, nem seremos capazes de encontrar os caminhos para a construção de um socialismo com liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIN, S. *Unequal development: an essay on the social formations of peripheral capitalism*. New York: Monthly Review, 1976. (trad.: Brian Pearce)
- BECK, U. *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp, 1986.
- BECKER, H. Comptes rendues. In: _____. *Sociologie du travail*. Fribourgh: Université Fribourgh, 2008. p. 97-98.
- BELL, D. *The Coming of the post-industrial society: venture in social forecasting*. New York: Basic Books, 1973.
- Berufliche Kompetenzentwicklung Bulletin – Quem*. Berlin.
- BOURDIEU, P. *Les Structures sociales de l'économie*. Paris: Seuil. 2000.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A Nova bíblia do Tio Sam. *Le Monde Diplomatique*. Ed. bras. v. 1, n. 4, ago. 2000.
- BRAUDEL, F. *Écrits sur l'histoire*. Paris: Flammarion, 1969.
- CASTEL, R. *Metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COHEN, D. *La Prosperité du vice: une introduction (inquiète) à l'économie*. Paris: Albin Michel, 2009.
- DUBAR, C. *Faire de la sociologie*. Paris: Belin, 2006.
- FRIGOTTO, G. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANARIO, R.; HUMMERT, S. M. *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa, 2009.
- FURET, F. *Le passé d' une illusion*. Paris: Robert Laffont, 1995.
- GERSCHUNY, J. *Changing times: work and leisure in postindustrial society*. Oxford : University of Oxford, 2000.
- GORZ, A. *Misères du présent: richesse du possible*. Paris: Galilée, 1997.
- HABERMAS, J. A Nova intransparência: a crise do Estado de Bem-Estar e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 18, p. 103-114, set. 1987.
- HAUCAP, J.; WEY, C. Social capital and economic development. In: ADJIBOLOSOO, S. *Shaping the course of history and development*. Lanham: University of America, 2000. p. 21-42.
- HEITMEYER, W. Lack of recognition: the socially destructive consequences of new capitalism. In: HARSAMP, A.; MUSSCKENGA, A. W. *The Many faces of individualism*. Leuven: Belgium, Peeters, 2002.
- HEITMEYER, W.; HAGAN, J. (Ed.). *International handbuch of violence research*, 1/2. Dordrecht. Kluwer Academic, 2003.
- HISCHMANN, A. *Shifting involvements: private interest and public action*. Princeton: University of Princeton, 1982.
- HORKHEIMER, M. Nachtrag. In: _____. *Traditionelle und kritische Theorie*. Frankfurt: Verlag, 1969. p.12-50.
- KOVARICK, L. *Capitalismo e marginalidade na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- LUCKÁCS, G. *Histoire et conscience de classe*. Paris: De Minuit, 1960.
- _____. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MANDEL, E. *Der Spatkapitalismus*. Frankfurt: Suhrkamp, 1972.

MARX, K. *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf) 1857-1858 e Anhang 1850-1857*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt., s.d.

MÉZAROS, I. *Para além do capital*. Campinas: Boitempo, 2002.

MOKYR, J. *The Gifts of Athena: historical origins of the knowledge economy*. Princeton: University of Princeton, 2002.

NETTO, A. Era lúcido e claro como uma lâmpada. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, Notícias/Ciências, 3 nov. 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae.era-lucido-e-claro-como-uma-lampada,460680,0.htm>. Acesso em: fev.2010.

OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e Sociedade*, n. 35, p. 9-59, abr. 1990. (Texto orig. de 1972; trad.Vanilda Paiva; rev. César Paiva)

ORWELL, G. *Animal farm*. London: Secker and Walburg, 1945.

_____. *Nineteen Eighty-Four* (1984). London: Secker and Walburg, 1949.

PAIVA, V. Nova relação entre educação, economia e sociedade. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 120-132, 1999.

_____. Sobre o conceito de capital humano. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 185-191, jul. 2001.

PAIVA, V.; CALHEIROS, V. Nova Era Capitalista e percursos identitários alternativos. *Cadernos CRH*, Salvador, n. 34, p. 141-174, jan./jul. 2001.

PIRENNE, H. *História econômica e social da Idade Média*. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. Rio de Janeiro: Vitória, 1964.

ROSTOW. *As Etapas do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

SCHULTZ, T. *O Valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

_____. *Capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUMPETER, J. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

WALLERSTEIN, I. *Commentary n. 274*. Disponível em: <immanuel.wallerstein@yale.edu>. Acesso em: fev. 2010.

_____. *The Current conjuncture: short-run and middle-run projections*. In: SEMINÁRIO DEZ ANOS DEPOIS: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL. 2010. Disponível em: <http://www.grap.org.br/2009/12/04/the-current-conjuncture-short-run-and-middle-run-projections/>. Acesso em: fev.2010

ZARIFIAN, P. *La Compétence*. 1998. Mimeo.

ZIMMER, M. *Claude Dubar: faire de la sociologie, un parcours d'enquêtes*. In: JOURNÉES DOCTORALES DU LISE, Gifsur-Yvette, mai 2008. p.38-55.

VANILDA PAIVA

Professora aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora sênior do CNPq
vanilda.paiva@gmail.com

RESENHAS

Poranduba: Roda de Histórias Indígenas RUTE CASOY (ORG.)

RIO DE JANEIRO: NAU, 2009, 64 p.

Poranduba: histórias, notícias e perguntas que vêm do coração da floresta

Na dinâmica das comunalidades africano-brasileiras, quando nos deparamos com algo importante para fortalecer os laços comunitários, costumamos usar a expressão “odara”. O termo, que significa simultaneamente bom e bonito, constitui a infinitude do repertório técnico e estético de linguagens, que estruturam modos e formas de comunicação de comunidades tradicionais africano-brasileiras. Esses modos de comunicação são atravessados por um universo simbólico singular, que dá forma às narrativas de elaboração de mundo, promovendo a participação direta, pessoal, ou intergrupar, constituindo hierarquias, instituições, repertório de mitos, contos, cantigas, códigos de cores, música polirrítmica, vestuário, códigos de gestos, compondo danças e dramatizações, culinária, estruturação de territorialidades etc.

Por meio da ética da coexistência, vimos nas Américas um intercâmbio profícuo de valores de civilização entre os povos indígenas e africanos, a exemplo do Quilombo dos Palmares; das comunidades que reverenciam o caboclo considerado ancestral, fundador da terra, da participação de indígenas e africanos/as na independência da Bahia, e que até hoje são celebrados pela simbologia do caboclo e da cabocla sempre no dia 2 de julho.

Desse modo, quando nos aproximamos do acervo organizado por Rute Casoy, intitulado Poranduba..., reagimos com alegria, dizendo odara!

Rute Casoy, que para este trabalho contou com o apoio do Ministério da Cultura e do Programa Petrobrás Cultural, é socióloga pela École Pratique de

Hautes Études en Sciences Sociales Paris VII e, nesse âmbito, produziu o estudo Pensamento mítico, sob a coordenação do professor Marc Augé, e trabalhou como arte-educadora na Cartoucherie de Vincennes no Atelier du Chaudron; é também autora de diversos textos para teatro com premiações na França e no Brasil e fundadora do Grupo Roda de Histórias Indígenas, no qual atua como contadora de histórias do universo mítico indígena.

“Poranduba”, que na língua tupi quer dizer história, notícia ou pergunta (p.12), é uma obra que aborda a simbologia milenar dos povos da floresta, suas elaborações ético-estéticas, de modo especial as recriações de linguagens e valores que imantam as comunalidades indígenas brasileiras. A obra legitima valores milenares que, mna maioria das vezes, chegam até nós, educadores/as, confinados a visões do mundo urbano-industrial. A estrutura, forma e conteúdo do livro provocam o leitor/a, utilizando texturas, cores, dobras, ilustrações, poesias, narrativas, músicas, que envolvem simbologias características do imaginário de distintos povos. Acervo singular que reúne narrativas sobre os princípios fundadores das comunidades indígenas: a transcendência da vida, a importância do corpo comunitário, as estratégias de transmissão da tradição – herança dos antepassados. As narrativas transmitem conhecimento e emoção, criando uma atmosfera de magnetismo.

Rute Casoy compartilha a obra com lideranças “indígenas” como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé, Cristino Wapixana, Álvaro Tukano, Fabiano Kaxinawá, Pajé Kaba Biboy Munduruku e Naná Vasconcelos. Daniel Munduruku comenta:

O projeto Poranduba é desafio de beleza. Por meio dele o caminho é sempre meio – se chega à essência da cultura indígena brasileira. Digo isso porque sei que o que dá sentido ao ser indígena é a ancestralidade presente nas narrativas tradicionais de nossa gente. É ela – a ancestralidade – que lembra o tempo todo do nosso pertencimento aos eventos que movem o cosmos em direção ao seu criador... É pelas narrativas ancestrais que sabemos quem somos e para onde vamos e isso nos torna gratos e festivos, motivando-nos a pintar o corpo e a criar canções e passos de danças que permitem unir-nos à obra da criação divina. Ouvir essa narrativas é, portanto, ser partícipe; é estar integrado com palavras sábias que vêm de muito longe atravessando o tempo como a nos lembrar que somos fagulhas na grande fogueira cósmica. É trazer a força do mundo para dentro de cada ouvinte como uma música a ser deliciada. (p.10)

As histórias, notícias e perguntas que vêm do coração da floresta são apresentadas através de alguns povos, a saber: bororo, desana, guarani, kaiapó, kaingang, karajá, kamaiurá, kaxinawá, krenak, kuikuro, macuxi, mawé, munduruku, nambikwara, taulipang, tikuna, tukano, wajjãpi, wapixana e xavante. Rute Casoy reconhece a existência de centenas de povos indígenas, mas teve o cuidado de dedicar-se a aprofundar aspectos do universo mítico simbólico de alguns deles, evitando a superfície que folcloriza e apequena o patrimônio milenar dessas civilizações.

O livro é acompanhado de quatro CDs que trazem histórias e músicas dramatizadas destinadas a comunicar aspectos relacionados a temas como: “criação e amor”; “metamorfose e magia”; “fogo, água, céu e terra”; “plantas e animais”. Trilhas sonoras, que dão vida às narrativas contidas nos CDs, foram criadas especialmente para os contextos de cada tema/história por Pedro Bernardes e Thiago Queiroz.

Rute Casoy teve o cuidado de apresentar no final do livro aspectos metodológicos importantes e desdobramentos da sua trajetória na Roda de Histórias Indígenas:

...um coletivo aberto que existe desde 1995. Tem como missão ressignificar a brasilidade, alimentar o imaginário, provocar reflexão, diálogo intercultural e solidariedade, através da narração de histórias e seus desdobramentos, em vivências lúdicas e criativas. (P.12)

Cumprir a atenção do leitor para a transcendência da abordagem contida em *Poranduba...*, que recusa o recalque das metanarrativas etnocêntricas-evolucionistas, as quais insistem em uma relação fixada nos conceitos finitos, a saber: “redescobrimto”, “deslumbramento diante do outro”, “identidades híbridas e sem fronteiras” etc.

Para os educadores/as que acreditam na linguagem lúdico-estética como um canal para transmitir conhecimentos e afirmar o direito à alteridade civilizatória dos povos indígenas, a obra é uma contribuição inestimável, uma vez que a Lei n.11.645/08, de 27 de março de 2008, instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura dos povos indígenas.

Poranduba... constituiu um legado importante, uma vez que permite o conhecimento da história que caracteriza o que somos, nossas origens, nossos/as ancestrais e, principalmente, a base de uma ética de futuro, para que a existência do planeta, e todas as formas de vida, se expanda, deixando florescer o direito à alteridade das civilizações.

NARCIMÁRIA CORREIA DO PATROCÍNIO LUZ *narciomi@terra.com.br*

Professora titular plena do Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, coordenadora do Programa Descolonização e Educação e membro da Rede Mundial de Artistas em Aliança pelo Reencantamento do Mundo.

Arte Como Experiência JOHN DEWEY (trad. Vera Ribeiro;

introd.: Abraham Kaplan)

SÃO PAULO: MARTINS, 2010, 646 p.

Arte além do bem e do mal

A arte, desinteressada, alojada em um pedestal como obra de arte, distante da vida comum e cotidiana, é desinteressante como experiência estética efetiva, sendo louvável tão somente por lembrar que em sua origem ela

participava dos modos de ver e de sentir dos indivíduos que a perfizeram. Para John Dewey, a compreensão da experiência estética verdadeira passa pela consideração de seu “estado bruto” quanto às formas de ver e ouvir como geradoras de atenção e interesse, e que podem ocorrer tanto a uma dona de casa regando as plantas do jardim quanto a alguém que observa as chamas crepitantes em uma lareira. Resultado de dez conferências proferidas entre o inverno e a primavera de 1931 na Universidade de Harvard, a obra *Arte como experiência*, publicada pela primeira vez em 1934, sob o título geral *The later works of John Dewey*, somente agora surge traduzida para a língua portuguesa. Não muito distante da visão pragmatista que permeia a sua obra filosófica e sua teoria pedagógica, a opinião construída sobre a experiência artística focaliza a necessidade de se considerar o prazer e a satisfação envolvidos nesta experiência, cujo impulso é dado pelo próprio contexto no qual se insere o indivíduo.

Fundamentalmente neo-hegeliana, a visão de Dewey sobre a arte reclama pelo total engajamento do artífice em relação ao produto que fabrica, assim como pela consciência sobre o seu processo. Partícipe da vida, a arte se dá sob novas formas e modos de percepção na atualidade, pois distante dos pedestais dos museus e instituições onde se expõe oficialmente, aparece em lugares incomuns, mas que propiciam a busca do prazer e o exercício da sensibilidade. Ou, como propõe o autor que as artes que têm hoje mais vitalidade para a pessoa média são coisas que não são consideradas artes como, por exemplo, filmes, jazz, quadrinhos e, com demasiada frequência, as reportagens de jornais sobre casos amorosos, assassinatos e façanhas de bandido.

Para que essa opinião, talvez um lugar comum para a nossa época – prenhe de performances e instalações – não escandalizasse o leitor da sua obra, ou a audiência primeira destas conferências, Dewey chama a atenção para a possibilidade de se considerar que, nas sociedades antigas, as “artes do drama, da música, da pintura e da arquitetura” não eram manifestações que habitavam teatros, galerias e museus. Antes, participavam da vida coletiva, ligando-se organicamente umas às outras – a pintura e a escultura com a arquitetura, por exemplo, a música e o canto com os ritos e cerimônias da vida de determinado grupo.

O argumento, em sua base, é hegeliano, pois a obra de arte ensaja sempre uma participação entre aquilo que é obra – portanto, a parte material, sensível, que se “expõe para” – e a arte – ou seja, a ideia trazida pelo “Espírito”, que “se expõe em”. Em outros termos, a obra é “de arte” quando dela, obra, construção humana numa determinada sociedade, participa o “Espírito”, ou o “Em-Si e Para-Si”, não havendo mais possibilidade de que tal associação se produza em nossa época, para a qual a arte tornou-se um “objeto de consideração científica”. O que se vê nos museus como “obra de arte” é apenas um corpo oco, desabitado do “Espírito” que, outrora, dela, como obra, participara. A arte verdadeira, nos tempos dessa

participação, segundo Hegel, não era, desse modo, entendida como arte, pois as pessoas ajoelhavam-se diante dela no interior dos templos, mirando o sagrado de que se revestia o “Inteligível”.

Servindo-se desse argumento, Dewey tenta demonstrar como é necessário distinguir entre esses objetos, elevados ao status de obras de arte, mas separados da experiência temporal e social de sujeitos contemporâneos, e as formas novas de sensibilidade, na verdade, específicas e adequadas, pois não são universais, mas se justificam em cada época, permitindo a esses sujeitos expressarem a própria condição de vida. Para o autor, entretanto, a dessacralização da arte, entendida como experiência apartada da vida humana, foi agravada pelo capitalismo, cuja “influência” se fez sentir na instituição da arte: “O crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida comum”. Associado ao materialismo crescente sobre as sociedades modernas, o capitalismo “enfraqueceu ou destruiu o vínculo” das obras de arte com os seus respectivos contextos de origem, o *genius loci* dos quais eram essas obras a “expressão natural”. A ruptura desse vínculo, segundo o autor, determinou a abertura de um “abismo entre a experiência comum e a experiência estética”, produzindo um esteticismo desenfreado que muito tem a ver com os modos de operar do comércio e do mercado, mas pouco com a experiência da arte. Teorias estéticas já existentes, as muitas, só ajudaram a aprofundar esse abismo. Portanto, para o autor, deve-se buscar a compreensão a partir de um “desvio”, dirigindo-se diretamente à experiência, solo comum, de onde as obras advêm. Indaga-se, de início, pela natureza da experiência como concernida à vida e às condições para a sua existência. Em primeiro lugar, na lista dessas condições, há um ambiente, um lugar no qual a vida surge e com o qual ela interagirá o tempo todo. Para Dewey, os “lugares-comuns biológicos são as raízes da estética na experiência”. Esta é resultante de um processo de adaptação pelo qual a vida busca a expansão (não a contração ou a acomodação), enfrentando todas as hostilidades e percalços ao seu desenvolvimento.

Por isso, os seres acolherão a ordem, em meio a um mundo que opera segundo o caos e a desordem, incorporando-a em si mesmos e compartilhando-a em suas ocorrências exteriores: a ordem sendo produzida em toda parte, também se produz fora dos seres. No homem, “a perda da integração ao meio” ou a impossibilidade de partilhar tal ordem geram sentimentos como a emoção, caso se ofereça a ruptura; ou a reflexão, caso seja gerada a discórdia. “Tensão e resistência” ativam, como potencialidade, a experiência para o artista, e como problema, a experiência para o cientista, embora esse processo possa ser invertido para ambos, por se originar a experiência, segundo o autor, do mesmo enraizamento: “o pensador tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos. O artista

tem seus problemas e pensa enquanto trabalha”. No entanto, o pensamento no artista ocorre em tal consonância com os meios que ele utiliza, que parece haver, entre pensamento e objeto, uma fusão em um só termo. Sem confusão, a experiência estética verdadeira enseja a harmonia, obtida desde que haja “de algum modo, um entendimento com o meio”. A arte que interessa realmente surge a partir do poder de realização de novas adaptações, perfazendo-se como experiência estética – portanto, significativa – em um tempo que é tão somente o de seu presente, consoante ao desfrute ou ao gozo que ela proporciona –, por conseguinte, não duradoura, mas não apartada do mundo. A experiência é, assim, sempre tratada como positiva, na medida em que, para o autor, só tende a incrementar a vida. A positividade proposta para a experiência bruta, primeira, implica que se considerem todos os sentidos ativos no mundo e com “o mundo dos objetos e acontecimentos”, no qual o “eu” busca o ritmo e a ordem livrando-se do caos: “a experiência é a arte em estado germinal”.

Mas é preciso que se note que os sentidos sofreram o mesmo tipo de separação que se deu com as formas de vida em suas representações institucionais, econômicas e jurídicas. Valorizados aqueles que se subordinam ao intelecto, desprezados aqueles que se distanciam da razão, em geral os sentidos são usados mecanicamente, sem que nos apercebamos disto. O uso dos sentidos recupera o seu sentido originário quando abarca e interpenetra todas as coisas do mundo, levando a “criatura” a experimentá-las, apontando os seus significados.

Discordando da posição kantiana, para quem a natureza produz efeitos e não obras, Dewey propõe o ninho do pássaro e o dique do castor como exemplos de “processos do viver” dos quais emerge a arte, sem que haja a necessidade de distingui-los no homem. Afirmada neste, como qualidade distintiva, a consciência é o agente promotor da transformação de materiais e energias da natureza em arte, sendo conduzida como experiência estética, pois envolve a participação ativa de todos os sentidos. A transitividade entre a sensação dos sentidos e o ambiente ou meio para a deflagração da experiência estética permite que o autor retome a noção romântica do artista absorto, imerso na natureza e a ela intrinsecamente ligado: W. H. Hudson, Emerson. O sublime, para Dewey, é o denominador comum entre a experiência estética e a religiosa, uma vez que ainda defende o sentimento extasiado como sumo efeito dos processos de interação da vida biológica (e não da espiritual) com o meio, nos quais a experiência artística é fulcro para os sentidos e a consciência, que se traduziram em ato sobre determinada matéria.

O pensamento tem papel fundamental nessa transitividade, pois proposto como movimento contínuo, seguido das teorias de seu amigo William James, permite ser representado *pari passu* às representações do sublime, em imagens anímico-climáticas, nas estéticas do século XIX. Ininterrupto, produzido em ondas, o pensamento só não é condutivo

da experiência e conclusivo quando premido pela precipitação da vida apressada que o empobrece, enfraquecendo aquela ou sobre ela produzindo uma “interferência”. Dewey parece querer reivindicar a superação da dicotomia entre produção e recepção da obra de arte presente na estética kantiana, a produção a encargo do artista, gênio dotado de poderes de imaginação; a recepção a encargo do público, depois de mediada pelo juízo. Para o autor, quando a produção da obra de arte é desfrutada na experiência ou durante o processo de sua execução, o artista incorpora em si a mesma atitude do espectador. Este deve ser estimulado a refazer as “relações vivenciadas pelo produtor original” para perceber “o processo de organização consciente vivenciado pelo criador da obra”. Para Dewey, o espectador deve utilizar a obra de arte, que atesta uma experiência alheia, para criar a própria experiência, o que a potencializa como um ato de recriação significativa.

De maneira semelhante, é preciso superar a dicotomia entre matéria e forma presente em teorias estéticas ora “idealistas”, ora “sensualistas” que confirmariam a “falácia” contra a unidade dos dois termos na experiência. A superação dessa dicotomia faz com que se passe para a próxima, que rigorosamente é o cerne da discussão proposta pela estética de Dewey: a separação entre sujeito e objeto, tal como foram discriminados pela filosofia, não faz sentido para o verdadeiro conceito de experiência, uma vez que, para esta, corresponderiam o organismo e o meio ambiente, termos que, integrados na verdadeira experiência, como já referido, interagem de modo equilibrado. Os excessos contingentes, tanto de um lado como de outro, explicariam os defeitos numa obra de arte.

De todas as teorias filosóficas da arte, talvez a que mais se aproxime da estética de Dewey, segundo o que ele mesmo afirma neste livro, seja a da “teoria da arte como brincadeira”. Pelo menos aí haveria o reconhecimento da “necessidade da ação, do fazer algo”. Não há arte, para Dewey, sem a noção fundamental de que a ação permite a passagem do não ser para o ser, noção que é basilar também para o conceito de experiência. O “gatinho” brinca com o novelo de lã e esta brincadeira não difere muito da de uma criança pequena. Mas ao contrário do que ocorre com um animal, a manifestação da brincadeira no homem adquire em algum momento a necessidade de ordenação da experiência, transformando-se de brincadeira em jogo e, deste, em trabalho, embora não identificado com o cansaço e a labuta penosa. A experiência que deflagra a atividade artística, para Dewey, não pode ser coercitiva, mas livre e prazerosa, implicando não o trabalho em sua forma usual, pejorativo, mas sob a forma de uma experiência estética. Nisso, não difere muito o autor de Kant, do qual muitas vezes parece querer afastar-se, pois a “terceira crítica” kantiana expõe explicitamente a oposição entre “bela-arte”, ou “arte livre”, e “artesanato”, ou “arte remunerada”. A primeira, como jogo ou atividade que em si mesmo é prazerosa; a segunda, como gozável apenas em razão de um interesse atendido ou da expectativa de um valor aferido e satisfeito depois da atividade cumprida, mas não uma atividade deleitável por ela mesma.

A aproximação entre arte e brincadeira refaz, portanto, o vínculo entre arte ou experiência estética e “desinteresse”, conceito-chave das estéticas oitocentistas, pois a experiência da consecução da obra de arte deve necessariamente ter seu foco nela mesma como critério de exposição de sua unidade interna, o que seria difícil caso o propósito da interação entre sujeito e objeto, forma e matéria, estivesse colocado fora da experiência. Um interesse alheio a esta, como seu deflagrador, poderia ser lido logicamente como outra experiência, o que implicaria admitir que a experiência da arte não é livre, pois subordinada a interesses exteriores a ela, o “organismo”, portanto, não interagindo livremente e em reciprocidade com o “ambiente”.

Também, o papel da crítica como instrumento de mediação, como auxiliar para a “reeducação da percepção das obras de arte”, é resgatado por Dewey com base em Kant, embora o autor descarte a função moralizadora do juízo, suas “aprovações ou desaprovações”, “classificações e condenações”. “A função moral da própria arte é eliminar o preconceito”, propõe Dewey, dirigindo também ao crítico esta função, porque acredita que o juízo verdadeiro acerca da obra artística nasce da experiência de sua recriação, como reordenação da experiência que a gerou no organismo de quem dela provar. Para que a experiência da arte seja vivenciada pelo indivíduo livre, é necessário que a considere alienada em relação à “prática da moral”, que produz as ideias de “louvor e de censura”, de “recompensa e de castigo”. Indiferente a tais ideias, a arte, ainda pensada de forma idealizada por Dewey, é colocada como uma experiência acima do bem e do mal.

MAGALI REIS *magali_rei@pucminas.br*

Professora, doutora e pesquisadora na área de educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

LUIZ ARMANDO BAGOLIN *lbagolin@usp.br*

Professor, doutor e pesquisador na área de artes do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo

Travail et Rapports Sociaux de Sexe: Rencontres autour de Danièle Kergoat XAVIER DUZENAT ET AL. (ORG.)

PARIS: L'HARMATTAN, 2010, 277 p.

Recentemente publicada na França, esta obra homenageia a socióloga francesa Danièle Kergoat, conhecida internacionalmente por estudos teórico-empíricos sobre a divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo, conceitos importantes para as ciências sociais de uma forma geral e, para a sociologia das relações de gênero, em particular. Danièle inovou o pensamento sociológico ao considerar que as relações sociais de sexo

identificam uma tensão entre os grupos de homens e mulheres que atravessa todo o campo social e que se revela permanente, quando se trata do trabalho e da sua divisão social. Nesse sentido, as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho são indissociáveis. A partir de dois princípios organizadores presentes na divisão sexual do trabalho – separação e hierarquização –, atribuem-se não só trabalhos diferentes a homens e a mulheres, mas também maior valor aos dos homens.

1 Le Rapport sociaux de sexe: de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. *Marx Actuel*, Paris, n.30, p.85-100, jul./dez. 2001.

Danièle Kergoat¹ compreende o trabalho, tanto na sua dimensão coletiva, em que se incluem o trabalho profissional e o doméstico, como no nível individual, como “produtor de si mesmo”, levando em conta a subjetividade. Daí a importância de estudar o trabalho, de forma relacional, na esfera pública e na doméstica, na instância coletiva e na individual e subjetiva. Os princípios de separação e hierarquização são válidos para todas as sociedades conhecidas e costumam ser legitimados por uma ideologia “naturalista”, a qual compreende que a divisão sexual do trabalho está inscrita na ordem natural da sociedade e assim deve permanecer. A argumentação da autora, ao contrário, será de que essas relações não se fundam em causas biológicas, são construções sociais e, como tal, não são imutáveis, havendo espaço para a luta coletiva

2 Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris: PUF, 2000. p.35-44. (coll. Politique d'aujourd'hui).

e/ou individual em prol da sua transformação. Kergoat² considera as relações sociais de sexo como “paradigma das relações de dominação”, pois elas estruturam o campo social e são transversais à totalidade desse campo. Afirma que as relações sociais de sexo são consubstanciais, quer dizer, para melhor compreender a complexidade e a diversidade das práticas masculinas e femininas, as relações sociais de sexo devem ser consideradas, simultaneamente, com outras relações sociais, como as de classe, etnia, qualificação, divisão internacional do trabalho, pois todas elas, em conjunto, tecem a trama da sociedade e impulsionam sua dinâmica. Particularmente louvável é a reflexão constante sobre as relações de trabalho, de poder, de sexo e raça e sua “consubstancialidade” atual, empreendida por Danièle Kergoat em solo, ou em conjunto com algumas pesquisadoras, como Helena Hirata, a quem devemos a difusão do pensamento da autora no Brasil, como bem lembra Liliana Segnini neste livro (p. 172). As categorias analíticas “relações sociais de sexo” e “divisão sexual do trabalho” têm-se mostrado fecundas, por exemplo, para procurar compreender situações e condições de trabalho que emergiram recentemente, como o aumento dos fluxos migratórios intra e internacionais de homens e mulheres à procura de trabalho, a flexibilidade exigida de cada vez maiores contingentes de trabalhadores(as), o crescimento do nicho de trabalho de cuidados ao redor do mundo.

Atualmente, Danièle Kergoat é pesquisadora emérita do Centre Nationale de Recherches Scientifiques – CNRS – e, como ela mesma salienta, as suas trajetórias profissional, militante e de amizade se cons-

truíram de forma orgânica e indissociável. Em 1983, Danièle Kergoat inovou ao criar um laboratório no CNRS, cujo eixo central de pesquisa era o gênero ou as relações sociais de sexo, o Groupe d'études sur al division sociale et sexuelle du travail – GEDISST – desde janeiro de 2010, denominado Centre de recherche sociologique et politique de Paris, equipe Genre, Travail, Mobilités – CRESPPA-GTM. As quase 30 contribuições do livro trazem olhares diversificados sobre a rica trajetória de Danièle Kergoat e são escritos por ex-alunos(as), pesquisadores(as) franceses e estrangeiros. O livro se divide em sete partes. Na primeira parte, Relações sociais de sexo, Philippe Zarifian, Xavier Duzenat, Elsa Galerand e Nicky Le Feuvre discutem o conceito de relação social e o caráter heurístico do conceito de relações sociais de sexo. Em Divisão sexual do trabalho, a segunda parte, Odile Chenal, Jacqueline Martin, Roland Pfefferkorn discorrem sobre a formação desse conceito nos anos 1970, relacionado às análises de Danièle Kergoat sobre a heterogeneidade da classe operária³ e sobre o interesse que despertou, no início dos anos 1980, entre os pesquisadores franceses que trabalhavam com as categorias de sexo. Na terceira parte, Trabalho e subjetividade, os artigos se reportam à abordagem do trabalho e do gênero que Daniele faz em sua obra por meio da dimensão da subjetividade. Contribuem com suas reflexões, Françoise Bloch, Helena Hirata e Pascale Molinier. As múltiplas trocas interdisciplinares de Kergoat com a psicodinâmica do trabalho, a psicossomática e a ergonomia são comentadas por Christophe Déjours, Marie Pezè e Catherine Teiger, em Cruzando disciplinas, a quarta parte⁴. Além das fronteiras, a quinta, traz contribuições de pesquisadores estrangeiros que refletiram e pesquisaram sobre as questões da atividade, do trabalho e da divisão sexual do trabalho, como a brasileira Liliana Segnini, a búlgara Kátia Vladimirova, a mexicana Sara Lara e as canadenses Karen Messing e Ana Maria Seifert. Na sexta parte, Resistir, Marie-France Cristofari, Josette Trat, Gisèle Moulié e Suzy Rojzman discutem a participação da homenageada nos movimentos feminista e sindical e, finalmente, a última parte, Transmitir, ilumina uma dimensão essencial do legado de Danièle, como professora e formadora (Jacqueline Heinen e Emmanuelle Lada) e como mãe (Prisca Kergoat). O livro ainda apresenta a homenagem poética de Jacques Jenny no Epílogo e uma listagem dos escritos e de outras contribuições de Daniele Kergoat, organizada por Françoise Pujol.

Estudantes e pesquisadores brasileiros esperam que uma versão em português deste livro não tarde.

MARIA ROSA LOMBARDI mlombard@fcc.org.br

Socióloga e pesquisadora das relações de trabalho e de gênero, profissões tecnológicas, do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas

3

Bulledor ou l'histoire d'une mobilisation ouvrière. Paris, Seuil, 1973. (coll. Esprit/La cité prochaine); *Les Ouvrières*. Paris: Sycomore, 1982.

4

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Rapport et psychopathologie du travail. In: DEJOURS, C. (Org.). *Plaisir et souffrances dans le travail*, 2. Paris: Psy. T.A., CNAM, 1988. BOUTET, Josiane; KERGOAT, Danièle. Dialogue interdisciplinaire. In: DRIGEARD, Gabrielle; FIALA, Pierre; TOURNIER, Maurice. *Courants sociolinguistiques*. Paris: Klincksieck, 1989, p.9-19.

Educação Comparada: Rotas de Além-Mar DONALDO BELLO DE SOUZA, SILVIA ALICIA MARTÍNEZ (ORG.)

XAMÃ, SÃO PAULO, 2010, 513 p.

Por ocasião de seu estágio pós-doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, os professores Donaldo Bello de Souza, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e Silvia Alicia Martínez, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense, percebendo a importância que os estudos de Educação Comparada vêm ganhando na pesquisa educacional, julgaram oportuno organizar um livro que discutisse aspectos teórico-metodológicos e apresentasse pesquisas nessa perspectiva, abrangendo o Brasil e Portugal. Assim, chega em boa hora esta obra no contexto educacional brasileiro. Como diz o professor João Barroso da Universidade de Lisboa, no seu prefácio:

Nunca, como hoje, utilizou-se tanto a comparação em educação, em diferentes contextos e com diferentes propósitos, e nunca, como hoje, a educação comparada, enquanto disciplina e campo de estudo, interrogou-se tanto sobre sua identidade e seu futuro.

O livro está organizado em quatro partes, que possibilitam ao leitor transitar por rotas construídas pelos 27 autores que dele participam. Os cinco textos que compõem a primeira parte – Educação comparada: possibilidades e limites – traçam um panorama da Educação Comparada, fornecem referências teóricas e metodológicas para se compreender a forma pela qual esse campo vem se delineando e introduzem o leitor na temática estudada, fornecendo recursos para a leitura dos textos que integram as outras partes. Antônio Nóvoa agrega valor à obra, ao mapear o campo da Educação Comparada e analisar suas possíveis configurações. Entre outras considerações, salienta a importância de uma reconfiguração do campo para que se leve em conta novos problemas, modelos e abordagens. Jürgen Schriewer problematiza o desenvolvimento de uma metodologia comparativa e a complexidade que envolve esse processo. Ana Isabel Madeira busca situar a Educação Comparada no cenário das Ciências da Educação e discute as tensões entre concepções divergentes de abordar a comparação. Antonio Gomes Ferreira procura explorar o sentido da Educação Comparada e discorre sobre sua evolução, marcada pela pluralidade e pela multiplicidade, afastando-se das semelhanças e diferenças. Finalizando essa parte, Donaldo Bello de Souza e Silvia Alicia Martínez realizam um estado do conhecimento a respeito da Educação Comparada Brasil-Portugal, trazendo contribuição importante sobre o campo.

A segunda parte – História da Educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal – reúne pesquisas desenvolvidas no campo da História da

Educação. Ana Lúcia Cunha Fernandes analisa a gênese e a produção de um discurso especializado sobre educação, veiculado por revistas pedagógicas portuguesas e brasileiras no último cartel do século XIX e nos anos 20 e 30 do século XX. A análise evidencia que o conhecimento pedagógico, na maioria das vezes afirmado como inovador e libertador, possui, na realidade, um caráter homogeneizador e autoritário, que não pretende regular somente as práticas educativas, mas também as práticas sociais. Silvia Alicia Martínez tem como ponto de partida a análise de manuais pedagógicos e sua contribuição para se compreender os discursos da área em diferentes épocas. A autora analisa um manual elaborado em Portugal e editado pela última vez em 1890, o qual é indicado como material de estudo na Escola Normal Campos, na antiga província do Rio de Janeiro. Maria Celi Chaves Vasconcelos se debruça sobre a educação doméstica, prática das elites portuguesas e brasileiras do século XIX, e recupera suas diferentes formas e funções, as quais permitiram que essa modalidade de educação se mantivesse durante todo o século XIX, convivendo com colégios particulares e com a escola pública emergente. Vivian Batista da Silva contribui com a análise de manuais pedagógicos brasileiros e portugueses escritos para as alunas das escolas normais, apontando para o modo pelo qual diferentes práticas discursivas se relacionaram, delineando maneiras de pensar e de agir. Gláucia Maria Costa Trinchão recupera a trajetória e identifica as raízes históricas da inserção da disciplina Desenho na escolas imperiais luso-brasileiras a partir da institucionalização do ensino-público no século XIX. Vera Lúcia Gaspar escreve um texto de título instigante, “Estar aqui, estar lá”, no qual explora os sentidos da profissão docente no Brasil e em Portugal.

Nos textos que compõem a terceira parte – Educação superior de jovens e adultos, inclusiva e formação de professores em perspectiva comparada Brasil-Portugal – o estudo de Ana Maria Gonçalves de Souza discute, sob a perspectiva comparada, programas de financiamento do ensino superior, e afirma que, tanto no Brasil como em Portugal, eles vem assumindo importância política, financeira e social. Se a concessão de bolsas nos dois países atende, por um lado, uma parte da sociedade preocupada mais com a certificação do que com a qualidade, por outro, compactua com grupos empresariais que visam aumentar seus lucros. A autora lança a questão: até que ponto o financiamento do ensino superior luso-brasileiro atende às necessidades sociais ou está a serviço da lógica capitalista? Rui Canário e Sonia Maria Rummert discutem as políticas voltadas para a Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil e em Portugal. A análise de programas como Novas oportunidades, em Portugal, e Projovem e Proeja, no Brasil, permite afirmar que esse tipo de programa não possibilita que a classe trabalhadora altere sua condição social. A educação se transforma no grande fetiche da atualidade e passa a ser oferecida como solução para questões como o desemprego ou a precarização do trabalho, que necessitam

de outra ordem de enfileiramento. Fabiany de Cássia Tavares Silva aborda a criação e o funcionamento de salas de recursos no Brasil e de apoio em Portugal. Analisa a evolução histórica desses serviços procurando compreender de que maneira a oferta desses recursos para a Educação Especial pode contribuir para enfrentar os desafios da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. Maria Luísa Furlan Costa retoma aspectos históricos e legais do processo de criação e consolidação da Universidade Aberta de Portugal e do Sistema Universidade Aberta do Brasil e conclui que a modalidade de ensino a distância, em que pese a necessidade de uma avaliação contínua, tem contribuído para a democratização do ensino superior nos dois países, especificamente no que se refere à capacitação de professores. Finaliza essa parte o texto de Olinda Evangelista. Apoiando-se na análise de atas das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped –, no Brasil, e de atas da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – SPCE – em Portugal, discute a noção de profissionalização e as implicações políticas de suas diferentes abordagens. Segundo a autora, grande parte dos trabalhos que abordam a profissionalização apresenta um professor obsoleto e oculta as condições objetivas que constituem esse professor.

A quarta parte – Gestão e avaliação da educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal – engloba quatro pesquisas. Candido Alberto Gomes e Marta Luz Sisson de Castro discutem a descentralização da educação. Para isso, analisam o caso do Brasil e de Portugal. Angela Maria Martins tece considerações sobre a gestão e autonomia escolar nos dois países, com base na análise do conjunto normativo da literatura que explora o tema e em entrevistas realizadas com gestores. Observa, entre outras questões, que a agenda política implementada em ambos os países a partir dos meados dos anos 1980 é pauta no discurso da modernização e da autonomia escolar, mas não provoca rupturas importantes na cultura político-administrativa tradicional, acabando por gerar tensões entre as redes escolares e os órgãos centrais. Flávia Obino Corrêa Werle e Daianny Madalena Costa direcionam sua reflexão para as políticas participativas em escolas públicas de educação básica brasileiras e portuguesas. Analisam a Assembléia de Escola nas escolas públicas portuguesas e os Conselhos Escolares na educação básica de alguns estados brasileiros. O estudo aponta para semelhanças entre as duas modalidades de participação, ambas comprometidas com uma tendência de autonomia das instituições escolares, presente nos dois países. Alícia Bonamino e Fátima Alves realizam um estudo comparativo cujo objetivo é identificar características escolares promotoras de eficácia escolar no Brasil e em Portugal com base no desempenho de leitura dos estudantes.

Por fim, é importante destacar a ousadia e a competência dos organizadores que, ao agregar pesquisadores que percorreram rotas de além-mar realizando doutorados e estágios pós-doutorais em Portugal,

garantiram organicidade e fluidez à obra. Cada texto individualmente e o livro como um todo acrescentam elementos importantes ao campo da Educação Comparada, o livro constitui referência para pesquisadores que pretendem se atualizar sobre o enfoque comparado e contribuir para o adensamento da discussão a respeito da Educação Comparada.

ECLEIDE CUNICO FURLANETTO *eclidean@terra.com.br*

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado pela Universidade de Barcelona. É coordenadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo e membro do comitê científico da Editora Paulus.

Jovens na Transição Escola-Trabalho: Tensões e Intenções

GISELA LOBO BAPTISTA PEREIRA TARTUCE

SÃO PAULO: ANNABLUME, SÃO PAULO, 264 p.

É com originalidade e rigor que a autora enfrenta a complexa questão, sempre em evidência: os processos de inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Fruto de tese de doutorado, a publicação evidencia a segurança de Gisela Tartuce no desenvolvimento da pesquisa empírica, cuja consistência tem por base a orientação de reconhecida especialista do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, e é também sustentada pela sólida trajetória profissional e acadêmica da autora no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

De fato, Tartuce, em sua dissertação de mestrado, já havia mergulhado, com rara sensibilidade crítica, nos desafiadores meandros teóricos de obras clássicas da sociologia do trabalho.

Nesta pesquisa, a abordagem empírica traz as vozes eloquentes de jovens, cujos “caminhos de pedras”, como diria Milton Nascimento, não impedem expectativas otimistas, estratégias diversificadas e diferentes níveis de esforço para melhorar as chances de obter uma ocupação satisfatória. As frequentes dissonâncias entre o que é representado nessa busca e o que é efetivamente concretizado também constituem importante objeto de análise.

A discussão de princípios teóricos está intrinsecamente ligada à orientação metodológica e à definição dos procedimentos de campo. Assim é que a conclusão teórica de que não há homogeneidade na condição de “ser jovem” fez com que a seleção do grupo pesquisado contemplasse diversas diferenças objetivas.

Foram entrevistados 21 rapazes e 24 moças, matriculados ou egressos do ensino médio, ou já cursando nível superior, oriundos de escolas públicas e privadas, com idades que variam entre 15 e 28 anos, ainda vivendo com os pais ou com famílias próprias já constituídas, pertencentes a camadas sociais

menos ou mais favorecidas, com algumas diferenças étnicas, desempregados ou já inseridos em algum tipo de ocupação.

Essa diversidade foi alcançada por meio de adequada seleção das instituições contatadas para a escolha do grupo a ser entrevistado: uma agência privada de recrutamento para o mercado de trabalho e o Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE –, voltado para a seleção de estudantes para estágios em empresas de diversas áreas.

Em consonância com o princípio teórico pelo qual indivíduo e sociedade não são entidades antagônicas, mas interativas e complementares, o roteiro de entrevistas, semiestruturado, foi elaborado para captar o que era idiossincrático em cada entrevistado, bem como expectativas e valores compartilhados socialmente.

Os procedimentos de campo são relatados de forma precisa e, ao mesmo tempo, informal, o que acrescenta ao texto uma qualidade didática muito útil a pesquisadores iniciantes. A exposição das dificuldades pessoais e contextuais enfrentadas pela pesquisadora, quando de sua imersão no trabalho de campo, parece ter também outro propósito: encurtar a distância entre “ciência e vida”, tal como definida na oportuna citação, em epígrafe, do sempre pertinente Rubem Alves.

Os procedimentos de tratamento dos dados foram rigorosos e complexos, na medida em que procuraram distanciar-se de duas abordagens extremas: “a restitutiva, que apenas reproduz depoimentos como se fossem análises propriamente ditas”, e “a ilustrativa, que retira trechos das entrevistas que melhor se encaixem nas categorias teóricas estabelecidas a priori pelo pesquisador”.

O equilíbrio analítico pretendido é alcançado pela intermediação do construto teórico denominado “configurações discursivas”. Tal construto exige: uma leitura em profundidade de cada depoimento, registrando-se desde seus aspectos léxicos e temas específicos abordados, até a postura física e psicológica do jovem durante a situação de entrevista, de forma a registrar o que é único em cada indivíduo; e uma leitura transversal do conjunto de discursos, que possibilite compreender a forma pela qual a singularidade de cada depoente se insere no conjunto de representações partilhadas socialmente.

A partir desses dois níveis de leitura das entrevistas, a autora identifica sete “configurações discursivas”, ou sete maneiras de os jovens falarem dos processos de transição em que se inserem.

O círculo metodológico desenvolvido fecha-se perfeitamente com o exame das “configurações discursivas” à luz dos fundamentos teóricos discutidos previamente.

A contribuição mais original do estudo é de ordem metodológica, pois apresenta um quadro policromático, o qual, não descuidando das diferenças individuais, sistematiza as convergências que viabilizam a análise. Em outro registro, pode-se dizer que é construído um painel polifônico que,

por meio das configurações discursivas cuidadosamente “peneiradas” pela autora, organiza os discursos individuais em subgrupos que expressam as mesmas representações sobre o significado da transição escola-trabalho.

A discussão dos eixos de tal “polifonia sistematizada” indica que não é correta a usual abordagem monolítica das tensões presentes nos processos de iniciação no mundo do trabalho. Ou seja, a pesquisa permite melhor compreensão do problema, ao dar uma visão estruturada dos diferentes espaços socioculturais e econômicos vivenciados pelos sujeitos, a partir dos quais é construída uma diversidade de valores, expectativas e significados.

Mais ainda, a análise das configurações discursivas detectadas aponta para o fato de que a transição escola-trabalho está mergulhada em uma complexidade muito maior do que aquela geralmente considerada, uma vez que vem inevitavelmente imbricada em um processo mais tortuoso e subjetivo, que é a travessia da adolescência para a vida adulta.

Essas e diversas outras conclusões significativas, advindas do rigor do método e da discussão aprofundada de bibliografia pertinente, indicam que o texto de Tartuce deverá, necessariamente, tornar-se referência obrigatória na área.

Adicionalmente, a consistência e a relevância dos resultados são de molde a impor as seguintes observações: trabalho de campo foi efetuado entre fevereiro e outubro de 2006. Sabe-se que aquele ano marcou o início de um avanço econômico que, embora com tropeços, parece agora apontar para um processo de desenvolvimento sustentável do país. De lá para cá, houve forte aumento do nível de empregos formais e a conseqüente inserção de grande contingente populacional na chamada “nova classe média”; concomitantemente a esse processo, 2006 foi o ano em que começou a implantação do polêmico projeto de inclusão universitária, o Programa Universidade para Todos – Prouni –, agora já bastante consolidado.

Essas e outras novas condições econômicas e sociais parecem indicar a necessidade de um desdobramento da pesquisa de Tartuce, de modo que sejam registradas eventuais mudanças nas expectativas, valores e representações que os jovens carregam ao enfrentar o sempre áspero “caminho de pedras” na travessia entre escola e trabalho.

A sugestão é dada principalmente para a autora, mas também para outros pesquisadores que procuram focalizar os temas mais desafiadores desta segunda década do século XXI.

DAGMAR M. L. ZIBAS *pzibas@uol.com.br*

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

DESTAQUE EDITORIAL

Fontes e Bases de Dados

Num esforço de divulgação de documentos históricos digitalizados sobre diferentes temas e instituições sobre a infância e a educação, foi lançada, em novembro de 2010, a página “História da Educação e da Infância”, no portal da Fundação Carlos Chagas.

Fruto do projeto de pesquisa *Fontes e tendências historiográficas na história da educação infantil*, coordenado por Moysés Kuhlmann Jr., a página disponibiliza fontes de pesquisa relacionadas às Creches, ao Parque Infantil, à Associação Feminina Beneficente e Instrutiva e à Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Também divulga teses, artigos e ligações para sítios de interesse. O acesso à página é livre, mas para se ter acesso aos documentos e aos textos é necessário fazer um cadastro.

Convidam-se os interessados para visitar a página “História da Educação e da Infância” e contribuir também com o seu desenvolvimento, mediante a cessão de fontes digitalizadas, ou pela indicação de textos e páginas interessantes, relacionadas à temática.

Políticas Educacionais: Elementos para Reflexão

ANGELA MARIA MARTINS, FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE (ORG.)

PORTO ALEGRE: REDES, 2010, 144 p.

O livro *Políticas educacionais: elementos para reflexão*, organizado por Angela Maria Martins e Flávia Obino Corrêa Werle é resultado do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Procad –, do qual participaram a

Universidade Católica de Santos – Unisantos – e a Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos – ao longo de quatro anos. A obra, financiada pela Coordenadoria de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, está organizada em torno dos seguintes eixos: perspectivas teórico-metodológicas na investigação em políticas públicas de educação; questões que afetam a gestão de sistemas educativos e de escolas; docência universitária; currículo e avaliação de programas e de instituições de ensino.

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

PERIÓDICOS

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

N. 17, jul./dez. 2009

Universidade Metodista de São Paulo
São Bernardo do Campo, SP

CADERNOS DE EDUCAÇÃO & LINGUAGEM

v. 13, n. 21, jan./jun. 2010

Universidade Metodista de São Paulo
São Bernardo do Campo, SP

CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V.26, n.9-12, set./dez. 2010

Escola Nacional de Saúde Pública,
Fundação Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

ECCLESIA: REVISTA

DE CULTURA CATÓLICA

V. 23, n. 4, out./dez. 2009

Pontificio Ateneo Regina Apostolorum
Roma (Itália)

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

V. 31, n.113, out./dez.2010

Cedes/Unicamp
Campinas, SP

ENCUENTRO EDUCACIONAL

V. 15/16, n. 1-3, jan.2008-set.2009

Universidad Del Zulia
Maracaibo (Venezuela)

ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

V. 17, n. 65, out./dez. 2009

Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, RJ

GUÍA DEL PSICÓLOGO

N. 307-311, out.2010-fev. 2011

Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid
Madrid (Espanha)

IN-FAN-CIA

V. 33, n.3, maio 2010

Associación de Maestros Rosa Sensat
Barcelona (Espanha)

INTERAÇÕES: CULTURA E COMUNIDADE

V.4, n. 5, jan./jul. 2009

Faculdade Católica de Uberlândia
Uberlândia, MG

PANORAMA SOCIOECONÔMICO

V.31, n.123/124, 2009

V.26-27, n. 37-38, jul.2008-jul.2009
Universidad de Talca
Talca (Chile)

PERFILES EDUCATIVOS

V. 31-32, n.125-127, 2009-2010

Centro de Estudios sobre la Universidad,
Universidad Nacional Autónoma de México
México (D.F.)

PROFILE: ISSUES IN TEACHER'S
PROFESSIONAL DEVELOPMENT

V. 12, n.1, 2010

Universidad Nacional de Colombia,
Facultad de Ciencias Humanas
Bogotá (Colombia)

RADIS: COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

N. 98-102, out.2010-fev.2011

Programa Radis, Escola Nacional de
Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

V. 23, n.43/44, ago./dez. 2009

Facultad de Ciências de la Educación,
Universidad de Playa Ancha
Valparaíso (Chile)

REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

V. 22, n. 56-57, abr./ago. 2010

Universidad de Antioquia
Medellín (Colombia)

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

V. 37, n.23, jan./abr.2010

Universidade Federal
do Rio Grande do Norte
Natal, RN

SABERES INTERDISCIPLINARES

V. 2, n.4, jul./dez. 2009

Instituto de Ensino Superior Presidente
Tancredo de Almeida Neves
São João Del Rei, MG

SÉRIE-ESTUDOS: PERIÓDICO DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UCDB

N. 27, jan./jun. 2009

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande, MS

LIVROS

A ESCOLA DE LEONARDO: POLÍTICA E
EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS DE GRAMSCI

Anita Helena Schlesener
Brasília: Liber Livro, 2009

AULA NOTA 10: 49 TÉCNICAS PARA SER
PROFESSOR CAMPEÃO DE AUDIÊNCIA

Doug Lemov
São Paulo: Da Boa Prosa, 2011

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NO BRASIL: RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Ministério da Educação, Secretaria
da Educação Básica
Brasília: Unesco, 2009

BRASIL: IDEIA DE DIVERSIDADE
E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas
São Paulo: Annablume, 2010

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Cadernos de Pesquisa, periódico quadrimestral de estudos e pesquisas em Educação, publica matérias inéditas, direta ou indiretamente relacionadas com a educação, incluindo temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero. Também traduz textos relevantes para a pesquisa, publicados no exterior em veículos que não circulam amplamente no Brasil. Possui as seguintes seções: Tema em Destaque, Outros Temas, Temas em Debate, Espaço Plural, Resenhas e Destaque Editorial

Acolhe artigos sobre pesquisa de caráter inovador, ensaios que resultam de elaboração teórica, revisões críticas de bibliografia, entrevistas, resenhas, documentos de valor histórico e declarações públicas de entidades.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza uma versão em inglês, no *site* da Scielo, de três artigos de cada número, selecionados pela Comissão Editorial.

Os originais são apreciados por especialistas na área e pela Comissão Editorial; os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, bem como são omitidos perante estes os nomes dos autores. Informações no texto ou referências que possam identificar os autores devem ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, esses dados voltam para o texto. Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. A Comissão Editorial se reserva o direito de recusar artigos que não atendam às solicitações de reformulação.

Antes de seis meses não serão aceitos artigos do mesmo autor.

A revista se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica.

Ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem a *Cadernos de Pesquisa*.

Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TÍTULOS DOS ARTIGOS, NOME E INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Da página de rosto deve constar: título completo do artigo e o nome do(s) autor(es). Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado. Os autores devem enviar nome completo, endereço, telefone e endereço eletrônico para contato, e acrescentar a atual filiação institucional

2. EXTENSÃO

As matérias devem ser enviadas em duas vias, digitadas em *software* compatível com o

ambiente Windows (Word 97) e acompanhadas de CD contendo o texto completo, tabelas etc. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do destaque editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Resumo: Os artigos devem vir acompanhados de resumo de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O título do trabalho e o resumo devem ser vertidos para o inglês.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas, devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação do autor, ano e p.

As remissões bibliográficas sem citação literal são incorporadas ao texto entre parênteses. Ex.: Segundo Fonseca (1986).

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

São apresentados no arquivo original (World ou Excel) em folhas separadas, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências bibliográficas. No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro etc.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

As referências bibliográficas, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o pré-nome dos autores. Nas referências bibliográficas de até três autores, todos são citados, separados por ponto-e-vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*: as consequências humanas. Rio de Janeiro:

Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O Que é interatividade. In: _____. *Sala de aula interativa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Quartaed, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro – autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16..

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos on-line

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal assinado

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Artigo de jornal não assinado

EM fim de governo, ressurgem o cartão SUS. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2010. cad. Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu. *Educação*: resumos. São Paulo: ANPED, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor Institucional e Legislação

BRASIL. Medida provisória nº 1569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988. 5 CDs. Word for Windows 7.0. (Quando necessário acrescentam-se elementos para melhor identificar o documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades, acrescenta-se o nome do estado, do país etc. Ex.: Viçosa, Minas Gerais; Santa Cruz, México.

6. INFORMAÇÕES SOBRE O(S) AUTOR(ES):

Os autores deverão fornecer sua atual filiação institucional, precisando a unidade de referência de modo a possibilitar sua fácil localização, bem como o cargo que nela ocupam ou a função que desempenham. Breves informações complementares podem ser acrescentadas sem que... no total, ultrapassem cinco linhas.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

Enviar os textos para:

Cadernos de Pesquisa
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
Jd. Guedala – CEP: 05513-900
São Paulo – SP

*Incentivo
a quem
ensina a
ensinar*



**Prêmio Professor
Rubens Murillo Marques**

Iniciativa da Fundação Carlos Chagas, o prêmio tem por objetivo valorizar e divulgar experiências educativas inovadoras e propostas realizadas por professores de cursos de Licenciatura, formadores de professores para o ensino básico.

Conheça o regulamento visitando nosso site www.fcc.org.br

 **Fundação Carlos Chagas**

Uma revista aberta às questões de avaliação

Veja o conteúdo dos números 47 e 48



SET./DEZ. – 2010 – N. 47

O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados *Isabelle Fiorelli Silva* • Nível socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre efeito-escola *Cristina Couri* • Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar *Paulo Henrique Arcas* • No espelho da avaliação externa: o ensino público municipal de Aracaju *Heleonor Cerqueira da Graça* • A avaliação em geometria espacial feita pelo Simave *Odaléa*

Aparecida Viana • Dados longitudinais em educação: um componente essencial da abordagem de valor agregado no que se refere à avaliação de desempenho escolar *Valerie E. Lee* • Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil *Paula Louzano, Valéria Rocha, Gabriela Miranda Moriconi, Romualdo Portela de Oliveira* • O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno *Neimar da Silva Fernandes, Tufi Machado Soares, Anderson Córdova Pena, Iago Carvalho Cunha* • O sentido da pesquisa na formação inicial de professores: políticas e práticas do curso de pedagogia *Sanny S. da Rosa* • Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas *Livia Suassuna, Michelle Batista Bezerra*



JAN./ABR. – 2011 – N. 48

Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores *Adelina de Oliveira Novaes* • Análise das práticas de professores de matemática da educação básica *Maria Isabel Ramalho Ortigão* • Estratégias acadêmicas como alternativas de avaliação de desempenho docente *Jolmar Luis Hawerth, Hélio Roberto Hékis, Jamerson Viegas Queiroz, Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz* • Avaliação de professores: um campo complexo

Bernardete A. Gatti • Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior *Hélio Radke Bittencourt, Marion Creutzberg, Alziro César de Moraes Rodrigues, Alam de Oliveira Casartelli, Ana Lúcia Souza de Freitas* • Índice de condições de qualidade educacional: metodologia e indícios *Ângelo Ricardo de Souza, Andréa Barbosa Gouveia, Gabriela Scheneider* • Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches *Juliana Bezzon da Silva, Tatiana Noronha de Souza* • Impactos do novo marco legal brasileiro na gestão da educação municipal *Edson Francisco de Andrade* • Avaliação escolar, gênero e raça, de Marília Pinto de Carvalho *Lajara Janaina Lopes Correa, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha*

Assine Estudos em Avaliação Educacional!

Assinatura da revista *Estudos em Avaliação Educacional* para o ano de 2011 (números 48, 49 e 50), no valor de R\$ 60,00 (sessenta reais).

Aquisição de números avulsos no valor de:
do número 1 ao 15.....R\$ 15,00 (quinze reais)
do número 16 em diante.....R\$ 20,00 (vinte reais)
Marque o(s) número(s) desejado(s):

3	4	6	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
21	22	23	24	25	26	28	29	30	31	33	34	35	36	37
38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50		

Os números 1, 2, 5, 7, 20, 27 e 32 estão esgotados.

DADOS DO ASSINANTE

Nome/Instituição _____

Contato _____

Setor _____ Telefone _____

Endereço _____

CEP _____ Cidade _____ Estado _____

OPÇÕES DE PAGAMENTO

Cheque nominal à Fundação Carlos Chagas.

Depósito bancário (enviar cópia via fax ou pelo correio)
Banco Bradesco, agência 2199-7, conta corrente 1000-6
CNPJ nº 60.555.513/0001-90, Inscrição Estadual nº 109.304.625.110

Obs: O formulário preenchido e o comprovante de pagamento devem ser enviados via fax ou correio para:

Fundação Carlos Chagas
Biblioteca Ana Maria Poppovic
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
05513-900 • São Paulo • SP
Fax (11) 3721-2092 • Telefone (11) 3723-3084

Accese nosso site: www.fcc.org.br